

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



РАЗВИТИЕ СИСТЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ: АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

**МАТЕРИАЛЫ
XI Международной научно-практической конференции
(26-27 июня 2015 г.)**

Ставрополь
2015

УДК 378
ББК 74.00
Р 17

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

Р 17 Развитие системы педагогического образования в современной России: антропологический аспект: Материалы XI Международной научно-практической конференции (26-27 июня 2015 г.) / Под ред. Л.Л. Редько, С.В. Бобрышова, Е.Г. Пономарева. – Ставрополь: Изд-во СГПИ, 2015. – 400 с.

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

Представленные работы отражают актуальные теоретические и прикладные аспекты педагогической, психологической, исторической, художественной, информационной и лингвистической антропологии, обуславливающие состояние и тенденции развития педагогической профессии, подготовки педагогических кадров, функционирования образовательных организаций в современных условиях развития российского общества.

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

УДК 378
ББК 74.00

ISBN 978-5-91090-112-8

© Коллектив авторов, 2015
© ГБОУ ВПО «Ставропольский
государственный педагогический
институт», 2015

**ВМЕСТО ВВЕДЕНИЯ.
К АКТУАЛИЗАЦИИ ПРОБЛЕМ ОБРАЗОВАНИЯ
В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ**

УДК 378

*Ямбург Евгений Александрович
Yamburg Evgeniy Alexandrovich*

**ВОСПИТАНИЕ ИСТОРИЕЙ
EDUCATION HISTORY**

**Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение
города Москвы «Школа № 109»**

State budgetary educational institution of Moscow «School № 109»

e-mail: yamburgea@mail.ru

Аннотация: в статье рассматриваются вопросы, являющиеся болевыми точками современного отечественного образования, и возможные подходы к их осмыслению.

Annotation: the article deals with the issues that are pain points of modern domestic education, and possible approaches to understanding them

Ключевые слова: учитель, ребенок, школа, педагогика, воспитание, фундаментализм, религиозность, историческая память, личностный смысл, нравственные уроки.

Keywords: teacher, child, school, education, education, fundamentalism, religion, historical memory, personal meaning, moral lessons

*«Об одном прошу: спаси от ненависти,
Мне не причитается она»*

А. Галич

Разброд в умах, смута в сердцах, потеря ориентиров в оценках прошлого и настоящего – все это вместе взятое порождает у людей тревогу и агрессию. Учитель – не исключение, он всего лишь человек. Но у него особая ответственность перед будущим. Невидимым противовесом одиночанию, невежеству и разжигаемой взаимной ненависти была и остается культура. Это ложь, что история ничему не учит. Она не учит лишь того, кто по недомыслию или зломыслию ее уроки отрицает. Об этом и пойдет разговор.

Звериная серьезность фундаментализма

Террористическая атака в Париже и его окрестностях развернула политиков, культурологов, журналистов лицом к ценностной проблематике. Грозный цивилизационный конфликт между глобализмом и фундаментализмом напомнил о себе очередным кровавым эксцессом. Опытные люди знают, что дьявол обычно протягивает две руки. Не принимаешь космополитическую вестернизированную культуру с ее секс-шопами, порнофильмами и узаконенной однополрой любовью – отстаивай семейные ценности, вплоть до побития камнями неверных жен на площадях. Но и та и другая рука – от лукавого.

Как превратить конфликт цивилизаций в диалог культур, давайте честно признаемся – не знает никто.

Очевидно, что это центральная проблема XXI века, решить которую невозможно только при помощи инструментов т.н. реальной политики: уже

сточения борьбы с терроризмом, ограничения визового режима, свертывания мультикультурализма и пр. Симптоматическое лечение – все, на что мы пока способны. Задачу, похоже, придется решать следующим поколениям. Можем ли мы, сами не знающие ответов, подготовить их к этому? Думаю, что в какой-то мере да. Если не замахиваться на глобальные решения, а сосредоточиться на деталях повседневного существования.

Карикатурный повод трагедии (звучит как жуткий оксюморон) вызвал в памяти давнюю историю начала 1970-х. В солидной академической аудитории я продемонстрировал карикатуры, а точнее – дружеские шаржи на педагогов и администрацию своей школы. И получил гневную отповедь. Подрыв основ коммунистического воспитания, покушение на авторитет учителя – далеко не полный перечень обвинений, прозвучавших тогда с высокой трибуны.

Похожую реакцию я получал и на школьные капустники. Напомню, что тогда в вестибюле школы должны были висеть портреты членов Политбюро ЦК КПСС, а инспектор, проверяющий наглядную агитацию в детском саду, вымерял линейкой расстояние от пола до портрета маленького курчавого Володи Ульянова: 1 м 20 см – дабы в лик будущего вождя мог всматриваться маленький ребенок.

Чем не религиозный фундаментализм? А тут – карикатуры на педагогов! Было от чего прийти в негодование.

Звериная серьезность – неотъемлемый признак любого фанатизма. Но жизнь брала свое, пробиваясь сквозь свинцовую казенщину, и сегодня, как и тогда, дружеские шаржи украшают вестибюль нашей школы, а капустники – неотъемлемый атрибут праздников, последнего звонка и выпускных вечеров сотен школ.

Смеховая, карнавальная, игровая культура, о которой блистательно писал выдающийся русский философ и литературовед М. Бахтин, раскрепощает личность, расширяет пространство внутренней свободы, а главное – снимает агрессию. Тяготы и трагизм человеческого существования – не повод лишать ребенка праздника. Это хорошо понимали педагоги у нас и за рубежом, вне зависимости от политических условий, в которых приходилось работать. Конечно, полностью отгородиться от жизни не удастся, но создать хотя бы временный оазис, где можно раскрепостить и согреть душу юного человека, – это уже немало.

По такому пути пошла в 1950-е годы венгерский педагог Эстер Левелеки, создавшая летний детский лагерь в Банке (местечко в Венгрии). Это был мир, основанный на собственной мифологии и захватывающей игре, в центре которой было представление о Банке как о самостоятельном государстве – «королевстве Пипекландия». Это и вправду было почти самостоятельное государство, управлявшееся по иным законам, нежели социалистическая Венгрия, – где не насаждалась идеология, а ценностные и вкусовые совпадения детей и взрослых поддерживали атмосферу доброжелательности.

Как ей это удавалось?

Во-первых, она не ставила перед собой задачи ниспровержения основ и работала на локальном педагогическом поле: летний лагерь – место вре-

менного пребывания детей. Во-вторых, Венгрию не зря называли самым веселым баракком социализма. Там допускались вольности, снижающие градус постоянно нарастающего социального напряжения, чреватого взрывом. Наконец, когда дело касается собственных детей и предоставляется возможность дать им хорошее развитие и воспитание, родители часто готовы поступиться идеологическими принципами и политическими предпочтениями.

Теперь понятно, почему после страшных событий в Венгрии 1956 года в лагере оказались и дети тех, кто в них пострадал, и тех, кто тогда пришел к власти?

Психологическая травма венгерского общества нуждалась в лечении – педагогика Эстер, основанная на веселье и игре, эту задачу решала. Отсюда – пародийное исполнение знаменитых опер, чтение классических стихов во время коллективного писания в туалете и многое другое, что может вызвать возмущение у ревнителей нравственности.

Казарменная педагогика – всегда чопорна, игровая стихия ей противопоказана. Что прекрасно понимала Эстер, противопоставляя эту стихию официозу. Кроме того, она использовала естественный в юности протест против навязываемой взрослыми культуры себе на пользу: чтобы пародировать оперы и читать великие стихи в туалете, их для начала надо знать назубок.

Я намеренно ссылаюсь на малоизвестный у нас опыт венгерского педагога, хотя под рукой десятки примеров отечественных классиков. Ведь как знать – может, именно потому, что в одной и той же, не скованной идеологическими и прочими шорами среде воспитывались дети партноменклатуры и диссидентов, Венгрии удалось избежать кровавых эксцессов при обрушении коммунистического режима. Чего не скажешь о соседней Румынии, где коммунистическое воспитание осуществлялось с фанатичной серьезностью. Разумеется, речь идет об атмосфере в обществе в целом, которая не сводится к деятельности одного, пусть даже блестящего педагога.

Нам неведомы повороты и срывы в стремительном развитии цивилизаций. Возможно, мы стоим на краю бездны. (Поразительный, потрясший его опыт преодоления бездуховной материальной бездны в юности приобрел философ Г.С. Померанц. Читайте его книги – это трудное чтение, но серьезные проблемы не решаются наскоком.) Но даже «у бездны мрачной на краю» мы несем ответственность за будущее детей.

Пока ясно одно: эмоциональный шок, испытанный нами от «карикатурной» трагедии, не должен парализовать волю и способность к трезвым оценкам, которые не сводятся к политическим и иным спекуляциям.

Здесь речь идет прежде всего о поведении взрослых в присутствии детей, которые как губка впитывают их размашистые желчные высказывания.

Вспоминаю, как в Москве, на встрече с родителями подростков, погибших в результате взрыва в русскоязычной дискотеке Иерусалима, израильские матери жаловались, что здесь им по-настоящему сочувствуют лишь родители из города Каспияска, пережившие подобную трагедию. Остальные высказываются в том духе, что сами, мол, виноваты: нечего было уезжать в поисках сытой комфортной жизни!

Похожие суждения мы слышим и сегодня: о журналистах, перешедших грань дозволенного. Как объяснить взрослым людям, что разговоры о вине жертв в данном случае неуместны? Столь же бестактны статистические сравнения размеров трагедий у нас и на Западе, вызывающие разную по масштабам реакцию: у них погибло семнадцать человек, что всколыхнуло миллионы протестующих, мы в результате терактов пережили несравнимо большие потери, но такого всемирного сочувствия не получили.

Несомненно, любые события и явления, включая трагические, должны подвергаться серьезному анализу. Но коль скоро речь идет о детях, они в первую очередь должны усвоить простую истину, сформулированную еще поэтом К. Симоновым: «Чужого горя не бывает». При всей доминирующей у нас антизападной риторике мы должны помнить, что, «раздевая» Запад, себя мы не «одеваем».

Взрослые люди, культивирующие в себе плохо скрываемую зависть, фанатичное презрение к иным взглядам и ценностям, оказывают своим детям плохую услугу. Вряд ли приходится сомневаться, что они будут жить в ином, более «продвинутом» обществе.

Расширение пространства внутренней свободы растущего человека – главное, что мы еще способны сделать для будущих поколений. Им предстоит распутывать, а не рубить узлы, казалось бы, намертво завязанные растерявшимися отцами.

Кстати, внутренняя свобода не имеет ничего общего с отвязным поведением раба, вырвавшегося из клетки, дающего волю своим прихотям и низменным инстинктам. А именно в таком искаженном виде представляют себе и окружающим свободу поборники фундаментализма – причем абсолютно любого толка!

Воспитание к свободе – цель, смысл, если угодно, миссия педагогики. Но оно невозможно без отказа от суровости и угрюмости, без веселья, без чувства юмора. Поэтому – будем продолжать смеяться сквозь слезы и учить этому детей.

Бог один. Провайдеры разные. (Не во что, а как веришь)

Сегодня обсуждать вопросы религиозного воспитания в светских школах – все равно, что касаться голый рукой обнаженного электрического провода. Одно неосторожное слово, и получишь мгновенный разряд накопившихся эмоций и вспышку ослепляющей взаимной ненависти. Но трусливо обходить молчанием эту тему еще более опасно. Необходим разговор по существу вопроса именно потому, что до сих пор полемика разгорается вокруг деталей: сравнительной статистики выбора родителями курсов светской этики или основ религиозной культуры, легитимности введения в школьные программы курсов религиозной культуры в стране, где по Конституции церковь отделена от государства и т.п. На мой взгляд, проблема глубже и серьезней.

«Детям надо как можно раньше молотом вбивать в головы православие, иначе, став взрослыми, они поубивают друг друга», – заявил в частной беседе доктор исторических наук, заведующий кафедрой одного из столичных вузов. Разумеется, он знаком с «Легендой о великом инквизиторе»

Ф. М. Достоевского, но обстановка диктует, и человек, как ему кажется, нашел простой ответ на сверхсложный вопрос о духовно-нравственном воспитании подрастающего поколения. В завуалированном виде эта линия просматривается в образовательной политике государства. Отсюда предложения РПЦ продлить изучение основ религиозной культуры и светской этики с четвертого по девятый класс, основанные на данных мониторингов, показавших благотворное влияние этого курса на воспитание детей. Остается загадкой, кто и какими инструментами измерял уровень духовно-нравственного развития четвероклассников до и после введения этого курса. Внешне все выглядит пристойно, если не задумываться о том, кто и что там конкретно преподает. Между тем не все так благозвучно. Не так давно я принял в школу девочку, чьи родители поменяли место жительства, переселившись из одного из регионов в Москву. Этот самый курс, по словам родителей, явился одной из веских причин перемены места жительства. Я выразил удивление, в ответ родители девочки попросили меня поговорить с ребенком. Состоявшийся краткий разговор мгновенно выявил причину их тревоги.

«Какое счастье, что мы православные». – «Наверное». – «Но если бы вы знали, как я ненавижу католиков!» – «Чем же они так тебе насолили?» – «Как же вы не понимаете! Они же молятся примадонне!» – «Деточка, примадонна – это Алла Борисовна Пугачева, а католики молятся Деве Марии, тогда как православные – Матери Божьей. Дева Мария и Божья Матерь – это одна и та же женщина». – «Разве?».

Кто-то уже успел отравить сознание ребенка ненавистью. Предметом ненависти стала одна из христианских (!) конфессий. Прикажете разъяснять десятилетнему ребенку теологические тонкости, отличающие молитвенную практику католиков и православных? Ничего нового мы не узнаем. В «Записных книжках» князя Петра Андреевича Вяземского читаем: «У многих людей любовь к Отечеству заключается в ненависти ко всему иноземному. У этих людей и набожность, и религиозность, и Православие заключаются в одной бессознательной и бесцельной ненависти ко власти Папы». Написано еще в позапрошлом веке. Между тем мы до сих пор продолжаем путать веру отцов с ненавистью отцов друг к другу. А это крайне опасно в нашей многонациональной и поликонфессиональной стране. Представляю отношение этого ребенка к Исламу, с учетом нашего преимущественно евроцентрического образования и эксцессов на Северном Кавказе.

Очевидно, что в нашей стране, находящейся на перекрестке культур и конфессий, государственная школа должна оставаться светской. Государство остается светским в силу вынужденной отстраненности, его задача – не допускать ни привилегий, ни притеснений ни для одной из религий, которую исповедуют ее граждане. Светское образование зиждется на общности человеческих ценностей и заботится о том, чтобы не обойти вниманием ни одну из граней современной цивилизации. Не допуская однобокой пропаганды, оно предполагает для каждого возможность самоутверждения и сохранения своего подхода к миру при полном уважении к чужим взглядам. Сегодня от нас, педагогов, требуется особая деликатность и до-

брожелательность, чтобы не сказать ничего, что могло бы вызвать упреки хоть кого-нибудь из родителей. Если же кто-то заявит протест, надо суметь объяснить свои намерения, желание показать связь культур, что возможно при широте ума и бережном отношении друг к другу. Пока мы все далеки от искомой деликатности и доброжелательности, я бы не спешил разгонять детей по разным конфессиональным квартирам, ибо школа – единственное место, где могут встретиться те, кто разделен стенами домов.

Но оставаться светской для государственной школы не означает быть агрессивно атеистической, ибо религиозное чувство – неотъемлемая часть человеческой природы. Не оскорбить ничьих убеждений, научить каждого понимать чужие взгляды, видеть нравственное начало любых религиозных установлений, будь то Рамадан или Великий пост – это и есть светское воспитание на практике. Диалог – главное, что необходимо сегодня. Ровный трезвый разговор без истерик и излишних восторгов, при максимальном искреннем стремлении понять друг друга. Подготовка его – важнейшая задача школы. В противном случае, не найдя взаимопонимания, мы рискуем получить технологически оснащенное и до зубов вооруженное общество с первобытным или средневековым менталитетом. Последствия развития такого сценария хорошо известны антропологам. В период вьетнамско-американской войны к первобытному охотничьему племени горных кхмеров попали американские карабины. Освоив новое оружие, туземцы за несколько лет истребили фауну, перестреляли друг друга, а оставшиеся в живых спустились с гор и деградировали.

Надо отдавать себе отчет в том, что в основе обращения людей к религии лежат две веские причины: поиск идентичности и стремление обрести прочную нравственную основу в жизни. По большому счету две эти задачи не противоречат друг другу. Но у людей неподготовленных на первый план выходит поиск идентичности. Религия позволяет им обрести безопасность среди своих. Она, в первую очередь, превращается для таких людей в средство опознания в примитивной схеме: свой – чужой. На первый план, таким образом, выдвигается известный вопрос: против кого мы дружим? Он-то и становится основой сплочения. Нравственные основания не ищутся, но принимаются без должной рефлексии на веру, в форме незыблемых догм и сложившихся ритуалов. Добавим к этому неискушенность большинства неофитов, людей, недавно обращенных, выросших в стране воинствующего атеизма. Картину завершает стремление политических элит вписать религиозный дискурс в имперский стиль. Им представляется, что симфония государства и Церкви повышает управляемость гражданами. В наиболее обнаженной форме эту тенденцию выразил недавно президент одного из сопредельных государств. Он по наивности так прямо и заявил: «Я, конечно, атеист, но атеист православный».

Не так давно знакомый священник, принадлежащий к старообрядцам, поделился со мной своей нарастающей тревогой, выразив ее в следующей метафоре: «У меня такое ощущение, как перед нарастающим цунами. Сначала тишина, море отступает, и наивные взрослые вместе с детьми с радостью бегут собирать ракушки. А затем их всех накрывает гигантская волна». В отличие от природных катаклизмов волны ненависти поднимают

и гонят хитроумные циники, разжигающие страсти в своих меркантильных или политических интересах, а за ними толпы людей, воспринимающих лишь упрощенные схемы, жаждущих окончательного решения накопившихся сложных проблем. (Большими мастерами окончательных решений национальных и социальных вопросов, как мы помним, были Гитлер и Сталин). Мы живем в мире перепутанных понятий; необходимо, наконец, научиться различению духовности и клерикализма, божьего стада и толпы фанатиков, веры отцов и их вражды друг к другу. Только неприятием стадности можно объяснить жесткие стихи христианского (!) поэта Тимура Кибирова.

Разогнать бы все народы,
чтоб остались только люди,
пусть ублюдки и уроды,
но без всяких словоблудий,

Но без этих вот величий,
без бряцаний – восклицаний.
Может быть, вести приличней
Мы себе немного станем?

Страшно пусть и одиноко,
Пусть уныло и постыло –
только бы без чувства локтя,
без дыхания в затылок.

Поэт глубоко осознает различие между совместной молитвой (Божье стадо) и коллективным погромом (толпа). Сегодня, когда бесы всех мастей (национализм, сталинизм и клерикализм) сплетаются хвостами, такая реакция понятна, ибо, как утверждал православный священник о. Александр Мень, звездоносцы – все одинаковы, вне зависимости от конфессиональной или идеологической упаковки их призывов.

«Догмой могут быть земля, костел, добродетель и грех, могут быть наука, общественно-политическая работа, богатство, борьба, а также Бог – Бог как герой, божок, или кукла. Не во что, а как веришь», – писал польский педагог Я. Корчак, добровольно принявший мученическую смерть в газовой камере вместе со своими воспитанниками.

Стоит ли обсуждать эти серьезные вопросы со школьниками? Безусловно, но не с малыми детьми 4–5 классов, а с подростками. Выделить ли для этого специальный курс или раздел в обществознании – решать школе.

Что же касается директивного введения курса основ религиозной культуры и светской этики с четвертого по девятый класс, то лично у меня эта инициатива вызывает тревогу. Известно, что у детей и подростков все насильственно внедряемое и насаждаемое сверху вызывает протест и обратную реакцию. Разговаривал с педагогами из разных регионов. Большинство из них разделяют мои опасения, но высказывать свои взгляды боятся. А вот это уже худо, ибо сказано от века «Боящийся не совершенен в любви». (1. Ин.4,18)

Религиозность бывает мнимая и подлинная. Многие взрослые и молодые люди ищут сегодня выход из тупика позитивизма, предполагающий пробуждение в человеке глубоких религиозных чувств. Но путь этот чреват опасностями и преградами, усеян ловушками-подменами.

Первая преграда – нарочито внешняя подчеркивающая религиозность педагога, осуществляющего миссию воспитания в светской школе. Вторая – попытки, форсируя события, предать этому процессу организационные формы. Любая демонстрация неизбежно затрагивает внешнюю сторону, которая преимущественно конфессиональна. Опасность заключается даже не в нарушении политкорректности, а в том, что в подобной ситуации навязывается только один из возможных путей в Царство Духа. Тем самым вольно или невольно отвергается возможность выбора иной стези, ведущей к той же цели. Конфессиональные пристрастия дело совести каждого отдельного человека, включая учителя. Но его профессиональная культура, такт, а главное, понимание своей миссии в культуре должны помогать подняться над личными предпочтениями. На подлинной глубине все мировые религии сплетаются корнями, ни одна из них не призывает к ненависти. Образно говоря, это разные команды альпинистов, штурмующие одну высоту. Задача школы – подчеркивать не то, что разделяет, а то, что объединяет. Отсюда – ребенка, воспитывающегося в семье в христианских традициях, следует познакомить с исламом в его неискаженном экстремистскими толкованиями виде. И наоборот: ребенок из мусульманской семьи только обогатится, коль скоро познакомится с текстами Нового Завета. В результате мы получим необходимый нравственный педагогический результат этой многотрудной работы. Его в своеобразной форме несколько лет назад выразил один из старшеклассников: «Я понял, что Бог один. Провайдеры разные».

За Дежавю обидно

Мои выпускники этого года, с которыми я уже начал подготовку праздника последнего звонка, – те самые дети, что пришли в первый раз в первый класс 1 сентября 2004 года. В тот самый день и час, когда разворачивалась трагедия в Беслане. Для большей части их ровесников из 1-й школы Беслана никогда не прозвучит последний звонок. Совсем недавно я побывал в этой, а точнее, в заново отстроенной, прекрасно оборудованной школе. Предстояла встреча с учителями для обсуждения наших чисто профессиональных проблем. Но предварительно коллеги привезли меня на место Катастрофы, где все оставлено в неизменном виде, как было тогда, только накрыто куполом. Снесенная крыша спортивного зала, обугленные стены, в центре православный крест, вокруг цветы. Наверное, все видели этот мемориал на фотографиях. Но одно дело – экран дисплея, и совсем другое – быть там. Подавляет, парализует волю, как выражаются современные подростки, «сносит крышу».

Вскоре после Второй мировой войны философ и композитор Теодор Адорно поставил жесткий вопрос: «Возможна ли поэзия после Освенцима?» А педагогика после Беслана? Вопросы из одного ряда. Имеет ли смысл вести речь о педагогических технологиях и о пользе просвещения в целом при таком уровне одичания, продемонстрированного теми, кто

имел, как минимум, среднее образование? Понятно, что Холокост и единственный теракт – явления разного масштаба и происхождения, но в обоих случаях цинично уничтожались заведомо слабые и беззащитные.

Так возможна ли педагогика после Беслана? Рискую предположить: возможна. Но – другая! В поэзии к аналогичному выводу пришел замечательный современный российский поэт М. Амелин, потерявший друга в результате взрыва в московском метро.

«Каждый божий день, кроме выходных и праздничных,
когда без надобности особой смысла нет
из дому выдвигаться в сторону центра,
с невыносимым скрежетом, скрипом, сипом,
визгом и лязгом, царапающим и дерущим насквозь
барабанные перепонки, на сумасшедшей скорости
поезд подземный привычно пронесет меня
мимо того самого места, между «Автозаводской»
и «Павелецкой», где моего приятеля, не из близких,
тихого человека и семьянина, каких еще поискать,
собутельника мирового и страстного книжника,
ни гроша не стяжавшего честным себе трудом,
Борю Гелибтера (помяни в молитвах имя его, живущий!)
разорвало в куски во время взрыва шестого
февраля две тыщи четвертого года от Рождества
Христова

<...>

и приходят мне в голову то проклятия гневные:
«Тем, кто отдал, не дрогнув, страшный приказ, и тем,
кто, сознавая и ведая, что творит, исполнил,
пусть не будет покоя ни на том, ни на этом свете,
ни в холодных могилах, ни в жарких постелях телам
их не спится, а душам готовится кара сугубая!» –

<...>

то предчувствия смутные, мол, если общего дела
философ окажется прав и точнейших данных
для грядущего воскрешения понадобится цифирь,
можно будет ее почерпнуть отсюда, и в опровержение
горьких слов иного мыслителя доказать,
что поэзия после Освенцима и ГУЛАГа, кровавых
революций и войн, Хиросимы, Багдада, Нью-Йорка
может быть, но какой? – кто знает, – возможно, такой».

За 15 минут до второго теракта – на Пушкинской площади в августе 2000 года – я прошел по тому самому подземному переходу со связкой умных книг, купленных неподалеку, в магазине «Москва». Повезло... А теперь коллеги из 1-й школы подарили мне книгу «Пепел Беслана». Рассказы тех, кто чудом уцелел в Катастрофе: учителей, детей, родителей. Читать ее больно до сердечных спазмов. Из разрозненных свидетельств складывается достаточно полная картина, проясняющая многие вопросы, на которые ни тогда, ни сегодня так и не получены исчерпывающие ответы.

Давать ли эту страшную книгу читать московским детям? Несомненно. Но с какой целью? С целью формирования исторической памяти, которая не может строиться на умолчании неприятных событий и явлений. При этом не столь важно, касается ли это количества заложников в Беслане (первоначально власти давали явно заниженную цифру 324, хотя любому здравомыслящему человеку было очевидно, что это трусливое желание приуменьшить масштаб беды) или подробностей освобождения Освенцима. Недоговоренности везде порождают фальсификации.

Историческая память часто становится объектом политических манипуляций. Происходит это потому, что история почти всегда находится на службе формирования идентичности. Стоило министру иностранных дел Польши высказать невежественное суждение о том, что Освенцим освобождали не советские войска, а украинцы, – как в России сразу сняли гриф секретности с 12 документов, содержащих донесения военных и свидетельства очевидцев, первыми оказавшихся в лагере смерти после его освобождения. Ознакомившись с этими сухими по форме и пронзительными по содержанию документами, я так и не смог понять, что побуждало держать их в тайне долгие десятилетия. Я бы еще понял, если бы эти архивы хранились у немцев, а их правительство боялось нанести психологическую травму своим согражданам...

Но у немцев другая позиция. В январе 1997 года художник Хорст Хоайзель создал инсталляцию, демонстрация которой поначалу была запрещена, но потом все-таки разрешена. В ночь на 27 января, когда отмечалась первая годовщина Дня памяти жертв Холокоста, учрежденного в Германии, Хорст Хоайзель наложил на Бранденбургские ворота световую проекцию ворот концлагеря Аушвиц. «Те и другие ворота слились воедино, – прокомментировал художник свою инсталляцию. – Мне показалось это знаменательным жестом, но на протяжении холодной январской ночи он становился все менее значимым. С тех пор Бранденбургские ворота утратили для меня свою важность».

Здесь требуются пояснения.

Не бывает народов «белых и пушистых». У каждого есть свои триумфы и их символы (для немцев символ триумфа – Бранденбургские ворота), но есть и глубокие национальные травмы. Историческая память должна вмещать и то, и другое, вопреки любым конъюнктурным соображениям людей, не желающих бередить старые раны. «Люди, будьте бдительны!» – слова Юлиуса Фучика никогда не утратят актуальности. В жизнь постоянно вступают новые поколения. Расслабляться нельзя: немедленно получишь все самое мерзкое – нацизм, тоталитаризм – обратно. По-моему, ближе всего к пониманию этой задачи подошел нидерландский адвокат и общественный деятель Авель Херцберг. Испытав на себе ад нацистских лагерей, он знал, о чем говорил. Когда после очередных чтений одна из слушательниц спросила его, что делать, чтобы наши дети снова не стали жертвами насилия, он ответил: «Это неправильная постановка вопроса. Правильная: что делать, чтобы наши дети сами не стали палачами?».

Мы сами живем между триумфом и травмой. Символ нашего национального триумфа – Кремль. Но легко предугадать реакцию большинства

сограждан, если бы какой-то художник решился спроецировать на кремлевские стены сторожевые вышки и колючую проволоку ГУЛАГа.

Стремления сыпать соль на раны и очернять нашу историю у меня нет. Но есть глубокое убеждение в том, что сокрытие горькой правды от подростков – абсолютно ложно понимаемое патриотическое воспитание. Родину, как и мать, любишь не только во славе и силе, но и когда она больна. Вопрос в том, что считать лекарством.

Сегодня, как из рога изобилия, льются инициативы: упростить школьные программы, сократить изучение иностранного языка (как угрожающее «нашим традициям»), ликвидировать на уроках физкультуры «чуждую нам» игру в гольф (происхождение футбола не настораживает?), допускать к преподаванию только учителей-патриотов и т.п. А меня не покидает ощущение дежавю.

В 1914 году рижское кафе-шантан «Франкфурт-на-Майне» переименовали в «Ростов-на-Дону», Петербург «назло немцам» – в Петроград. Возмущение вызывало то, что в немецких школах процветает «жесткая строгость и резкость в обращении с учениками», а также «трудная и непосильная работа» (мол, шесть уроков проходит на немецком языке, и русским детям приходится выполнять двойной труд!). Барон Н. Н. Врангель так оценил эти инициативы: «Мне думается, что такого рода факты – не случайные эпизоды, а предзнаменование весьма значительное. Это один из признаков того падучего и глупого ложного национализма, который в завтрашний день нашего существования обещает стать лозунгом дня. Это самодовольная влюбленность в себя и свою псевдокультуру и будет одним из признаков российской-славянской одичания».

Барона Врангеля никак не отнесешь к «русофобам». Как и известного правого депутата дореволюционной Государственной думы В. В. Шульгина. Вслед за волной переименований в России, как водится, пышным цветом расцвела шпиономания. И монархист Шульгин отреагировал жестко: «Разумеется, шпиономания – это отвратительная и неимоверно глупая зараза. Я лично не верю ни в какие «измены», а «борьбу с немецким засильем» считаю дурацко-опасным занятием. Я пробовал бороться с этим и даже в печати указал, что, «поджигая бикфордов шнур», надо помнить, что у тебя на другом конце».

А на другом конце раскручивалось то, что позже А. И. Солженицын назовет красным колесом. Бороться с оранжевым цветом, вызывая к жизни красный, – это какой-то жуткий политический экспрессионизм.

Клячу истории загоним?

Классическая формула Маркса: «глубоко копает крот истории». Разумеется, крот – всего лишь метафора, к тому же с подмоченной репутацией. Для зрителей бесчисленных шпионских сериалов, крот – это глубоко законспирированный вражеский агент, искусно претворяющийся своим, а на деле приносящий непоправимый урон безопасности государства, разрушающий наш ничем не замутненный взгляд на прошлое, настоящее и будущее. Его раскопки не что иное, как подкоп. А по сему деятельность этого зловредного персонажа необходимо всячески пресекать, тем более что под руками гораздо более покладистое животное, обращению с которым учит другая формула – В. Маяковского: «Клячу истории загоним...»

В пользу такой скачки по поверхности событий и фактов говорит неприглядная картина тотальной исторической безграмотности молодых людей, о которой сегодня не пишет только ленивый, и, что еще более печально, нежелание современных подростков отягощать свой ум, как им кажется, абсолютно бесполезными сведениями. Тут уж не до жира – быть бы живу. Дай бог, чтобы они хотя бы усвоили единый учебник истории и не путались в ответах на вопрос: с кем воевал СССР в годы Второй мировой войны?

Но во все времена были разные подростки. Неисправимые формалисты, готовые выучить учебный материал «от сих – до сих», а сдав его учителю, сбросить с полок памяти избыточный груз. Завятые бездельники, которые были в состоянии отвечать только на наводящие вопросы типа: а не Париж ли главный город Франции? При этом всегда находились строгие юноши и хрупкие девушки, не довольствующиеся минимальным пайком знаний, готовые идти на глубину в поисках ответов на волнующие их вопросы. Мы и сегодня можем увидеть их по воскресеньям в замечательной передаче «Умники и умницы».

Ничего не изменилось? Изменилось, и очень многое. Да, сегодняшние подростки – прагматики. У них на первый план выходят вопросы: Зачем я изучаю тот или иной учебный материал? Что лично мне дадут полученные знания? На мой взгляд, вопросы справедливые и закономерные. Общими расплывчатыми ответами на них не отделаться. Отсюда сложнейшая задача, поставленная самой жизнью перед педагогами: помочь ученику увидеть и почувствовать **личностный смысл** постигаемых наук. Личностный смысл невозможно навязать, его молодой человек нащупывает сам, тогда как педагог выступает в роли повивальной бабки, тем самым помогая рождаться личности. Метафора Сократа, чья педагогическая система, вопреки трагической гибели учителя, веками набирает обороты.

Сегодня для ее воплощения на практике появился мощный современный инструмент: проектная деятельность учащихся. Нормальные школы, каких, поверьте, не так мало, не держат учеников на голодном пайке уроков, но всячески поощряют исследовательскую деятельность старшеклассников. В процессе которой они, самостоятельно выбирая сюжеты и темы своих изысканий, обрабатывая разнородные массивы информации, выделяют такие смыслы, что даже опытные педагоги начинают чувствовать себя учениками.

В очередной раз почувствовать себя учеником мне дано было совсем недавно на защите проектов старшеклассников по теме «Неизвестная война», где речь шла о Первой мировой войне. На уроках достаточно подробно рассматривались геополитические интересы воюющих коалиций, роль восточного фронта в спасении союзников от разгрома и т.п. Меня же интересовало, какие сюжеты выберут старшеклассники.

Дмитрий Г. ставит перед собой неразрешимую задачу. Сегодня как у историков, так и у простых равнодушных к истории людей сохраняется ощущение глубочайшего непонимания и абсурдности всех событий, которые ввергли Европу в четырехлетний кошмар истребительной войны. Существует несколько попыток описать ее причины, но нет единого ответа – зачем война? На этот вопрос не могли дать ответа и ключевые поли-

тические фигуры того времени. В августе 1914 г., вскоре после вступления Германии в войну, состоялся памятный разговор между бывшим германским канцлером Бернгардом фон Бюловым и его преемником Теобальдом фон Бетман-Гольвегом. Бюлов тогда поинтересовался: «Как же это случилось?» И получил обескураживающий ответ: «Ах, если бы знать!» Первую мировую войну иногда называют войной кузенов, но сами кузены воевать вовсе не хотели: ни Вильгельм, ни Николай, ни Георг не мечтали о смертоубийстве. Война наступила на них как неотвратимая реальность, с которой здравый смысл совладать не может. И зачем она, эта война?

Подросток пытается понять, как мир срывается в войну, которая, начавшись с убийства двух человек, в итоге уносит жизни более 15 миллионов людей и разрушает четыре империи. Он дотошно исследует, как зарождается и набирает силу югославский национализм, вдохновленный идеей объединения всех южных славян в единое государство, а средством для достижения этой великой цели избирается террор, ударной силой которого становятся молодые люди, по сути дела, подростки, не знающие страха смерти. Их так легко зажечь и бросить в топку истории.

Между тем убитый эрцгерцог был носителем реформаторской идеи. Франц Фердинанд был категорическим противником войны с Сербией и Россией, собирался перекроить карту «лоскутной империи». Он хотел превратить ее в конфедерацию полуавтономных государств. Страну предполагалось назвать Соединенные Штаты Великой Австрии, к которым по дальнейшей логике развития событий могли бы присоединиться и балканские страны. Глядя на нынешнее положение дел, нетрудно заметить сходство с принципами построения Европейского Союза – объединения, показавшего куда большую устойчивость, чем Югославия. Роковые выстрелы в Сараево не дали осуществиться этим планам. Как это похоже на нашу отечественную историю. 4 марта 1881 г. в Совете министров должен был обсуждаться проект конституционной реформы. Но убийство Александра II подняло волну контрреформ. Опоздав с реформами, страна провалилась в пучину смуты в годы все той же Первой мировой войны.

Побудительный мотив исследования – не детская тревога за судьбы мира с его локальными конфликтами, что в любую секунду могут перерасти во вселенскую катастрофу. Иногда достаточно одного рокового выстрела.

Не в стерильном безвоздушном пространстве живут наши дети. Их, как и нас, тревожит происходящее, побуждая пристально всматриваться в истоки тех или иных общественных явлений.

Хрупкая миниатюрная десятиклассница. Но эта Дюймовочка смело пускается вслед кроту истории. Тема изысканий Елены О. «Военная пропаганда в годы Первой мировой войны». Наличие «врага» помогало организовать толпу как единое целое и открывало простор для манипуляции массовым сознанием. Французская пресса писала о природном варварстве немцев, английская пресса – о немецких шпионах, немцы публиковали заметки о коварных французах и неотесанных славянах, русские вспоминали о том, сколько раз их предавал Бисмарк. Пропаганда стала средством ведения войны, применение которого никак не регулируется нормами меж-

дународного права. Даже сейчас самая беззастенчивая пропаганда не оговорена ни в одном параграфе международных конвенций. Но пропаганда всего лишь средство. Для успешной пропаганды необходима четкая цель. Для того, на кого в Первую мировую напали – французов и бельгийцев, – основным мотивом становится освобождение родной земли от врага. Для России – помощь братскому сербскому народу. Здесь вступали в силу аргументы защиты целой славянской и православной культуры. Для немцев – утверждение превосходства и установление власти великой арийской нации. Один из приемов пропаганды: «демонизация врага», известный сейчас как «расчеловечивание». Самый яркий пример – образ распятого канадского солдата, сообщение о котором появилось в Times 10 мая 1915 года. Результат был достигнут – после сообщения об акте такого зверства поток добровольцев в армию союзников удвоился. Другой известной фальшивкой стал сюжет о католических священниках, повешенных на колокольных языках в Антверпене. В ноябре 1914 г. по случаю падения Антверпена в немецкой газете «Кальнишецайтунг» была помещена заметка о радостном перезвоне колоколов по случаю немецкой победы. Союзники «творчески» переработали это сообщение. В первой версии сообщалось о том, что католических священников под страхом смерти вынудили устроить перезвон, затем для усиления впечатления была выдвинута новая версия: священников якобы подвесили на колокольных языках вниз головой.

Нити, бывший премьер-министр Италии во время войны, пишет в своих воспоминаниях: «Во время войны Франция с другими союзниками, в том числе с нашим правительством, пустили в ход нелепые басни, чтобы вызвать воинственный дух у наших мужчин. Немцам приписывали жестокость, чтобы разжечь в нас кровь. Мы все слышали рассказ о бельгийском ребенке, руки которого были отрезаны гуннами. После войны один американец, который был под сильным влиянием французской пропаганды, послал в Бельгию человека с поручением назначить пенсию ребятишкам, которым немцы отрезали ручки. Посланец не мог найти ни одного такого ребенка. Ллойд Джордж и я, в бытность мою во главе итальянского правительства, произвели подробное расследование с целью узнать правду об этих ужасных обвинениях. Каждое обследование привело нас к выводу, что эти слухи с начала до конца выдуманы». Столь же дотошно юный исследователь представляет образчики германской, российской пропаганды, сопровождая свой рассказ богатым иллюстративным материалом. Воистину – неизвестная война. Проект девушки полностью отвечает заданной теме...

А я думаю о том, как по-разному в наше непростое время могут быть расценены подобные изыскания. Легко представляю себе ситуацию, когда школа, видящая свою главную задачу в воспитании боевого духа, отвергнет с порога сомнительные проекты, тем самым задавив в зародыше естественное стремление молодых людей к самостоятельному мышлению. В таком случае мы действительно загоним «клячу истории», а вместе с ней последнюю надежду удержаться на краю нравственной и интеллектуальной пропасти.

Живая история

(Повседневная жизнь людей – ключ к личностным смыслам содержания исторического образования)

Сегодня много копий ломается вокруг проблемы освоения новых ФГОСов. Как построить процесс обучения так, чтобы наряду с предметными знаниями ученики приобретали метапредметные компетенции? Как научить ребенка увидеть личностный смысл в содержании того или иного предмета? Вопросов здесь больше, чем ответов. Нам еще только предстоит не на словах и цифрах, закрепленных в таблицах мониторингов, а на деле нащупать педагогические пути решения этих сложнейших профессиональных задач. Проблемы эти приходится решать каждому учителю-предметнику не изолированно, но соотнося свои усилия с коллегами, преподающими другие учебные дисциплины. Отсюда вполне вероятно, что вскоре межпредметные методические объединения станут драйвером (локомотивом) освоения новых ФГОСов.

Освобождает ли такой заведомо междисциплинарный подход учителя-предметника от поиска своих специфических подходов к решению поставленных задач? Отнюдь нет. Почему? Да хотя бы потому, что воспитательные потенциалы учебных дисциплин различны. При всём уважении к коллегам-математикам, стремящимся высекать личностные смыслы при изучении теоремы синусов, урок истории «Блокада Ленинграда» предоставляет для решения этой педагогической задачи неизмеримо большие возможности.

Казалось бы, гуманитариям проще, ибо содержание их предметов касается всех и каждого, затрагивает глубинные ценности и смыслы культуры, формирующие фундамент личности. Но это кажущаяся простота. **Только глубоко усвоенная мысль может заставить не только иначе думать, но и иначе жить.** На память приходит реплика героя одного из спектаклей семидесятых годов театра на Таганке: «Гамлета может прочитать каждый. Главное – самому оставаться человеком!» Что и говорить, за истекшие десятилетия мы достаточно насмотрелись на интеллектуально оснащенных циников, которым приобретенная за годы учебы эрудиция совсем не мешает жить по пещерным понятиям. Внешний блеск лишь камуфлирует их подлинную сущность, вводя в заблуждение наивных людей, убежденных в том, что образованный человек, свободно владеющий иностранным языком и цитирующий Новый Завет, не может быть проходимцем. Еще как может. Увы, взрослых уже не переделать. Это как в анекдоте про старого цыгана, который утверждал, что старших уже не отмыть. Легче родить новых.

И все-таки существуют ли педагогические инструменты, позволяющие затрагивать глубинные пласты сознания ребенка, преображающие его душу, нацеливающие на подлинные ценности и смыслы культуры? Думаю, да. Хотя само слово «инструмент» едва ли уместно, поскольку оно неизбежно содержит оттенок манипуляции личностью, что не безопасно. По-настоящему преображают душу волшебные встречи: с книгой, человеком, Богом. У каждого из нас бывают такие встречи, после которых ты переосмысливаешь свое отношение к миру, жизни, к окружающим людям и к себе самому.

В который раз убедиться в этом мне дано было совсем недавно. Отмечая памятную дату снятия блокады Ленинграда, мы пригласили в школу женщину-блокадницу. Полный зал старшеклассников, перед ними маленькая, хрупкая, стройная женщина. Перед войной она осиротела и жила с бабушкой и тетей. Когда город на Неве попал в блокаду, ей было всего 13 лет. Ее бесхитростный, лишенный пафоса рассказ заставил замереть зал. «Вот паек иждивенца – 150 граммов хлеба. (Достаёт кусочек черного хлеба) Это на весь день. Бабушка научила меня не съедать его сразу, а отламывать по кусочкам и сосать, как конфету. Вы не поверите, но я до сих пор не умею по-другому есть хлеб. Но было понятно, что с таким пайком не выжить. И тогда я решила устроиться в ремесленное училище, из которого сразу же направляли на завод. Но туда брали с 14 лет, а мне было всего 13. Отстояв огромную очередь, я, обливаясь слезами, упала на колени перед комиссией и умолила взять меня. Рабочий день 14 часов, паек хлеба стал больше. (Показывает другой кусочек хлеба.) А еще надо было стоять в очередях, чтобы отovarить карточки, постоянно носить с собой маленькую пилу, добывая щепки для печки-буржуйки. Работали посменно, а в свободное время дежурили в госпиталях. В мои обязанности входило писать письма за ранеными солдатами. На постели человек без обеих рук и ног, диктующий домой письмо о том, что у него все в порядке. Плачем оба».

В рассказе эта удивительная женщина постоянно сосредоточивается на деталях повседневной жизни. В зале гробовая тишина. Каждый примеривает на себя шестнадцатилетнего это поистине запредельное существование. И тут я не выдерживаю и обращаюсь к старшеклассникам: «Послушайте, мы так часто ноем от сущей ерунды, жалуемся на жизнь и впадаем в депрессию, а человек пережил такое и не сломался». На реплику она реагирует мгновенно: «Да вы что? Какое уныние, я до последнего времени занималась бальными танцами, жаль, что кавалеры ушли в мир иной. Но ничего, я в 80 лет научилась играть на гитаре, по утрам до 50 раз поднимаю ноги, укрепляя пресс и позвоночник. Я вас сейчас научу, как бороться с депрессией. Когда мне худо (все-таки обидно, что война украла детство и юность), а блокадный Ленинград снится до сих пор, я иду в магазин и покупаю себе новую кофточку. Потом иду гулять по парку, где проходящие люди говорят: «Какая у вас красивая кофточка. Где вы ее купили?» Шквал аплодисментов – ответ на эту силу духа. И уже уходя, обращаясь к мальчикам: «Мальчики, берегите девочек, они такие красивые». Повернувшись к девочкам: «А вы берегите мальчиков, они тоже люди». Веселый смех подростков, новый всплеск аплодисментов.

Казалось бы, все просто и понятно, но все мы, подростки и учителя, получили урок чистой беспримесной педагогики, живого проникновенного контакта поколений: от сердца к сердцу.

Вот о чем я подумал после этого педагогического чуда. Уходят ветераны, скоро не останется ни одного (даже из детей войны), кто мог бы так непосредственно влиять на вступающие в жизнь новые поколения. Как же нам, педагогам, высекать те самые личностные смыслы из преподавания истории, без которых она превращается в набор дат и фактов? Общих рецептов нет, но один из эффективных инструментов – это изучение

повседневной жизни людей. Тем более что сегодня на эту тему издаются специальные книги, не говоря о мемуарной литературе. Стратегические замыслы высшего командования, взаимодействия фронтов – все это важно, но главные нравственные уроки усваиваются при соприкосновении с живой историей.

УДК 159

Малофеев Николай Николаевич
Malofeyev Nikolay Nikolaevich

**ОТВЕТСТВЕННОСТЬ ЗА ВЫБОР ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО
МАРШРУТА ДЛЯ РЕБЕНКА С ОВЗ
(НА ПРИМЕРЕ КОХЛЕАРНОЙ ИМПЛАНТАЦИИ)
RESPONSIBLE FOR CHOOSING THE EDUCATIONAL PATH FOR A
CHILD WITH SPECIAL NEEDS
(FOR EXAMPLE, COCHLEAR IMPLANT)
ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики РАО»
FSBI «Institute of correctional pedagogy»
e-mail: malofeev@ikp.email**

Аннотация: родители детей с ОВЗ, получив право выбирать образовательную организацию для своего ребенка, не всегда осознают степень ответственности за принимаемые решения. Сложность выбора иллюстрируется на примере кохлеарной имплантации глухих детей. Получающая всё большее распространение медицинская процедура требует не только модернизации сурдопедагогической практики, но и особой разъяснительно-просветительской работы с родителями.

Annotation: parents of children with disabilities, having the right to choose the educational institution for their child, not always fully aware of the degree of responsibility for decisions. The complexity of selection is illustrated by the example of cochlear implantation of deaf children. Growing medical procedure requires not only upgrading surdopedagogics practice, but also a special awareness-raising and outreach with parents.

Ключевые слова: кохлеарная имплантация, Конвенция о правах инвалидов, помощь глухим, самодостаточное культурное и лингвистическое меньшинство глухих, инклюзивное образование.

Keywords: cochlear implantation, the Convention on the rights of persons with disabilities, help the deaf, self-sufficient cultural and linguistic minority, the deaf, inclusive education.

Имплантирование, применение многоканального кохлеарного импланта – технология относительно новая. Достаточно сказать, что в Российской Федерации первый глухой подросток был прооперирован в 1995 году, а ребенок-дошкольник – в 1997 году. Волею случая практически в те же сроки российские родители, в том числе и родители детей-инвалидов, впервые получили право выступать наряду с государством «заказчиком» дошкольного и школьного образования. Но, обретя возможность выбирать формы и системы образования, родители стол-

кнулись с проблемой, до того им неведомой. Прежде цели и задачи образования ребенка с нарушением слуха задавало государство, оно же выстраивало сеть специальных дошкольных и школьных учебных заведений. Теперь родитель получил законодательно закрепленное право и свободу самостоятельного выбора образовательного маршрута ребенка.

Уместен вопрос, а осознают ли взрослые, что, принимая решение в пользу имплантации, они выбирают для (за) своего ребенка «мир слышащих» или «мир глухих». Кому-то подобные размышления могут показаться нелепыми, бытует мнение, что рожденный глухим мечтает обрести слух и войти в мир звуков! Однако не всё столь просто и однозначно.

Привилегия человека с нарушенным слухом на самоидентификацию есть суть Конвенции о правах инвалидов, одобренная Генеральной Ассамблеей ООН в декабре 2006 года. Российская Федерация юридически закрепила эту возможность, приняв Федеральный закон от 03.05.2012 № 46-ФЗ «О ратификации Конвенции о правах инвалидов». Нормативный акт предписывает принимать людей с нарушением слуха как «культурное и лингвистическое» меньшинство, следовательно, его представители могут самостоятельно решать, вливаться ли им в «слышащее большинство». Таким образом, кохлеарная имплантация не просто медицинская процедура, но и выбор социального сообщества. Мы должны быть готовы к тому, что неслышащие родители могут не согласиться на имплантацию своего глухого ребенка. Нам также известны случаи, когда подростки, прооперированные по желанию слышащих родителей, через короткое время требовали «вернуть глухоту», ибо их соученики, друзья, избранник или избранница сердца остались в «мире глухих»!

Сурдопедагоги отечественной научной школы едины в понимании того, что человек, с раннего возраста лишенный слуха, как и любой другой человек с ограниченными возможностями здоровья, имеет право на максимально возможное для себя самовыражение в общественной жизни, образовании, трудовой деятельности, творчестве. Задача же государства и общества так организовать его медицинское обслуживание, социальную поддержку, воспитание и образование, чтобы он смог, осознанно выбирая свой путь, полностью реализовать себя как своеобразная и самоценная личность.

Доказано, кохлеарная имплантация наиболее эффективна в раннем возрасте, в пору, когда решение за малыша принимают взрослые. Их недостаточная, а то и полная неосведомленность относительно собственной роли в подготовке ребенка к операции и особенно в последующем с ним речевом общении может привести к принятию не самого лучшего решения.

Нередко принятое родителями суждение человека малосведущего или негативно оценивающего кохлеарную имплантацию, может иметь для глухого малыша судьбоносные последствия. Впрочем, и оптимистические рассказы о том, что ребенок, учившийся в специальной школе, после операции непременно и сразу перейдет в общеобразовательную,

где будет успешен, не менее пагубны. Согласно зарубежным данным, только 67% родителей детей с кохлеарными имплантами удовлетворены результатом. Несовпадение ожиданий семьи и реальных возможностей имплантированного ребенка объясняется нередко отсутствием достоверной информации, квалифицированной помощи сурдопедагога на этапе реабилитации и служит причиной родительского неудовольствия.

Двадцатилетний опыт экспериментальной работы сотрудников ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики РАО» с имплантированными детьми убеждает в том, что разочарований может быть много меньше, если родителям, да и не только им, станет понятна очевидная для исследователей мысль о том, что сами по себе выдающиеся достижения медицины не гарантируют обретения имплантированным ребенком статуса слышащего человека. Подход к психолого-педагогической реабилитации детей после кохлеарной имплантации, основанный на многолетних исследованиях ИКП РАО, представлен в монографии «Психолого-педагогическая помощь после кохлеарной имплантации. Реализация новых возможностей ребенка» [1]. Книга в полном объеме представлена на портале ИКП РАО <http://институт-коррекционной-педагогики.рф/>.

Успех обеспечивает междисциплинарная практика, в которой важную, а на определенных этапах реабилитации решающую роль играет сурдопедагог. В свою очередь, сурдопедагог, работающий с имплантированным ребенком и его семьей, нуждается в специальной (ныне отсутствующей) подготовке. Как можно скорее следует вводить новую специализацию, сочетающую классическое сурдопедагогическое знание и совершенно новые профессиональные компетенции, о которых рассказывает эта книга. Необходимы перемены в деле организации воспитания и обучения детей с нарушенным слухом. Вслед за созданием комбинированных детских садов, доказавших свою эффективность на практике, должна быть узаконена комбинированная образовательная организация, способная обеспечить интеграцию детей и специалистов. Только тогда можно быть уверенным в том, что имплантированный ребенок сможет взрослеть, дружить, осваивать профессию, любить, переживать радость и горе в выбранном родителями «мире слышащих».

Вне сомнения, выбор образовательного маршрута, организационных форм обучения ребенка-инвалида, ребенка с ограниченными возможностями здоровья, особыми образовательными потребностями (инклюзия, интеграция, коррекционная образовательная организация) право родителей. Но это право сопряжено с ответственностью за будущее ребенка. И дело не в том, какого образца документ об образовании молодой человек с ОВЗ получит по завершении школьного образования, а в том, окажутся ли полученные им знания достаточными для обеспечения достойной независимой жизни.

Список литературы

1. Психолого-педагогическая помощь после кохлеарной имплантации. Реализация новых возможностей ребенка. – М., 2014.

**КОНЦЕПЦИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ДЕЙСТВИЙ
В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**
THE CONCEPT OF COGNITIVE ACTIONS IN TRAINING ACTIVITIES
ФГНУ «Институт инновационной деятельности в образовании» РАО
FSSI «Institute of innovation in education» RAO
e-mail: inido-vallaz@mail.ru

Аннотация: в статье рассматриваются основные идеи концепции формирования у учащихся познавательных действий при изучении традиционных школьных предметов.

Annotation: the article deals with the issues that are pain points of modern domestic education, and possible approaches to understanding them

Ключевые слова: познавательная деятельность, познавательные способности, знания, обучение, мышление, учащиеся, учебные задачи, учитель-предметник.

Key words: cognitive activity, cognitive abilities, knowledge, learning, thinking, learners, learning tasks, teacher

Российская школа вступает в период качественных изменений, которые, по их замыслу, должны привести к принципиальной смене ее модели. Традиционная ЗУНовская модель школьного образования, построенная на ассоциативно-репродуктивном принципе усвоения знаний, не способна обеспечить результаты образования, соответствующие требованиям XXI века. Основные проблемы этой модели школьного образования еще в середине прошлого века были детально проанализированы В.В. Давыдовым [2]. Все последующее подтвердило справедливость его критики и выводов. Неоднократно предпринимавшиеся попытки реформирования школьного образования при сохранении его базовой модели не приводили к качественному улучшению результатов образования, о чем свидетельствуют данные сдачи ЕГЭ и сравнительных международных исследований TIMSS и PISA. Они и не могли привести к качественному изменению результатов образования. Паровую тележку сколько ни совершенствуй, она не будет двигаться со скоростью современного автомобиля.

Современная школа должна решать более широкий круг задач, нежели простая трансляция знаний и частных умений. В докладе «Образование: сокрытое сокровище», подготовленном в середине 1990-х годов под эгидой ЮНЕСКО Международной комиссией по образованию для XXI века, говорится, что для решения проблем будущего века необходимо поставить перед образованием новые задачи и в связи с этим изменить представление о его целях. По мнению комиссии, современное образование должно давать детям возможность:

- научиться познавать;
- научиться делать;
- научиться жить вместе, научиться жить с другими;
- учиться жить [8].

Принятые ФГОС общего образования качественно изменяют требования к его результатам и способам образовательной деятельности. Как справедливо отмечается в [9], лежащий в основе ФГОС общего образования системно-деятельностный подход обуславливает изменение общей парадигмы образования, которая находит отражение в переходе от:

- определения цели школьного обучения как усвоения знаний, умений, навыков к определению цели как умения учиться;

- изолированного от жизни изучения системы научных понятий, составляющих содержание учебного предмета, к включению содержания обучения в контекст решения учащимися жизненных задач, т. е. от ориентации на учебно-предметное содержание школьных предметов к пониманию учения как процесса образования и порождения смыслов;

- стихийности учебной деятельности ученика к стратегии её целенаправленной организации и планомерного формирования;

- индивидуальной формы усвоения знаний к признанию решающей роли учебного сотрудничества в достижении целей обучения.

Но здесь возникает ряд сложных вопросов, и наиболее трудный из них – как формировать универсальные учебные действия (УУД), т.е. обеспечивать достижение метапредметных результатов?

Экспериментальное введение ФГОС показало, что учителя испытывают значительные трудности с определением того, что и как нужно делать, чтобы формировать у учащихся требуемые стандартом умения. Их не учили этому в вузе, и ранее они не решали такие задачи в своей практике. Вместе с тем школы уже отчитались о введении ФГОС начального образования. Изучение разработанных школами образовательных программ и реализуемых образовательных технологий дает основания усомниться в том, что в массе образовательная деятельность школ действительно изменилась так, что стала соответствовать требованиям стандарта, т.е. произошёл переход от ассоциативно-репродуктивной к деятельностной модели образования.

В 2008 и 2010 гг. вышли две работы [5] и [9], призванные помочь учителям в разработке программ формирования УУД. В них много полезной информации, но нет главного – ответа на вопрос: «Как формировать универсальные учебные действия?».

В этой статье я предложу концепцию формирования у учащихся *познавательных действий* при изучении традиционных школьных предметов.

Большая часть УУД, формирование которых требует ФГОС общего образования, – это действия умственные, мыслительные. Они могут формироваться только при выполнении определенных условий. Поэтому, чтобы формировать эти действия, нужно понимать эти условия и создавать их. Какие это условия? Чтобы обоснованно ответить на это вопрос, нужно опираться на определенную психологическую теорию мышления. Поскольку в основе ФГОС лежит системно-деятельностный подход к образованию, то и опираться нужно на деятельностное понимание мышления. Наиболее развернуто оно представлено в работах В. В. Давыдова [1], [2], [4].

На основании исследований генезиса разных умственных (идеальных) действий он сделал три важных обобщающих вывода.

Первый вывод – необходимым условием формирования идеальных действий является постоянно повторяющееся движение «вещь – дело – слово – дело – вещь».

Вывод второй – генезис умственного действия своим исходным пунктом имеет выявление противоречия в способе выполнения предметного действия. Это предполагает наличие у его субъекта рефлексии.

Вывод третий – формирование умственных действий предполагает творческую активность субъекта. Переход от материальных действий к идеальным тесно связан с привлечением и производством *самим субъектом* средств символизации [3].

Из деятельности понимания мышления и его генезиса следует, что новый ФГОС, устанавливая требования к метапредметным результатам, фактически требует *удвоения содержания образования* и таких технологий обучения, которые все время обращают внимание на способ действий учащихся. Если же мы обратимся к школьным образовательным программам, которые якобы разработаны в соответствии с требованиями ФГОС, то этого второго содержания мы в них не найдем, т.е. не найдем метапредметных понятий и культуросообразных способов выполнения учебных действий, которые должны стать предметом освоения. Фактически предполагается, что если учащиеся будут выполнять действия разных видов, то они будут научиться это делать. Не найдем мы метапредметного содержания и в новых учебниках, которые представляются как учебники, освоение которых обеспечит достижение требуемых ФГОС результатов образования.

Познавательная деятельность осуществляется посредством решения исследовательских задач. Быть субъектом познавательной деятельности – значит, во-первых, уметь ставить исследовательские задачи и планировать их решение, во-вторых, быть операционально оснащенным, т.е. владеть методами решения задач этой деятельности, в-третьих, относиться к ней как к ценности, быть мотивированным ею самой. Способы постановки и решения исследовательских задач составляют *операциональную* сторону исследовательской деятельности, а ценностное отношение – *смысловую*.

В процессе обучения в школе мы должны стремиться к тому, чтобы:

1) сформировать у учащихся понимание важности научного познания мира и интерес к его исследованию;

2) обеспечить освоение ими некоторой совокупности способов постановки и решения исследовательских задач.

Познавательные действия могут формироваться при изучении каждого предмета. Но разные предметы обладают разными возможностями для формирования исследовательских умений.

При изучении любого предмета школьникам предстоит освоить определенные знания. Эти знания можно, как и прежде, передавать в готовом виде, а можно создавать ситуации, когда эти знания будут получаться самими учащимися в ходе познавательной деятельности. В последнем случае им предстоит, открывая новые для себя предметные знания, освоить и способ решения соответствующих познавательных задач. Таким образом, при втором варианте образования должны будут ставиться *два вида образовательных целей*. В ходе их достижений предметом освоения станут

не только предметные знания, но и способы выполнения соответствующих познавательных действий, а также *метапредметные понятия*. Изучая историю, географию, физику, химию и др. предметы, школьники осваивают предметные понятия. Это понятия о разных составляющих и сторонах действительности. Но есть и другие понятия – это *понятия о деятельности*, в частности об исследовательской деятельности. Примеры таких понятий – знание, истина, проблема, задача, цель, план, гипотеза, метод, оценка и др. Каждому действию соответствует определенное метапредметное понятие. Постановка целей опосредствуется понятием цели, выдвижение гипотез – понятием гипотезы, оценка – понятием оценки и т.п.

Таким образом, учитель-предметник, стремящийся развивать познавательные способности учащихся, должен ставить и решать два типа учебных задач. Одни задачи связаны с обеспечением усвоения содержания учебной программы по данному предмету, а другие – задачи, имеющие целью освоение способов познания соответствующей области действительности.

Учебные задачи второго типа отличаются от задач первого типа тем, что их целью является освоение новых для учащихся способов исследовательских действий. Сделать это можно, только решая исследовательские задачи, но *основной целью при этом становится освоение культурно-образных способов выполнения исследовательских действий*.

Всякий раз, когда мы хотим формировать у учащихся какое-то познавательное действие, мы должны:

- а) выделить познавательную задачу, которую они должны будут решать;
- б) определить способ действий, который они должны будут освоить в ходе решения этой задачи.

Существуют разные типы познавательных задач, которые требуют для своего решения реализации разных действий и применения разных средств.

Первый тип задач – описать какой-либо незнакомый объект.

Такие задачи возникают, когда люди встречаются с ранее неизвестным явлением, видом животных, растений, насекомых, археологическими находками и др. Поскольку учащиеся в ходе изучения различных предметов часто встречаются с незнакомыми для себя объектами, явлениями, им может предлагаться составить их описание для человека, который этих объектов или явлений никогда не видел.

В результате решения задач этого типа могут формироваться:

- понятия качества и количества;
- умение искать информацию об объектах действительности в различных источниках;
- умение строить описания объектов различных видов (архитектурных сооружений, литературных произведений, растений, животных, социальных систем и др.).

Второй тип задач – выявить и оценить свойства каких-либо вещей, процессов.

Этот тип познавательных задач возникает, например, когда изучают химические или физические свойства веществ (жидкостей, металлов, га-

зов). Этот же тип задач возникает, когда изучают свойства технических устройств, например, их надежность, расход горючего при различных скоростях движения, маневренность и др. Такого рода исследовательские задачи возникают и в гуманитарной сфере, когда, например, создают критерии сравнения и оценки литературных, живописных, музыкальных произведений.

В результате решения задач этого типа могут формироваться:

- понятие измеряемой величины;
- понятие единицы измерения;
- понятие надежности и валидности измерения;
- понятие о факторах, порождающих ошибки измерения;
- знание основных измерительных шкал: номинальной, порядка, равных интервалов;
- умение строить измерительные шкалы разных типов;
- умение пользоваться различными измерительными устройствами;
- умение сравнивать объекты по их свойствам.

Третий тип задач – выявить строение вещей, их состав и структуру (объяснить, как что-либо устроено).

К этому типу задач относятся задачи исследования строения химических веществ, строения солнечной системы, строения организма, устройство организаций, общества в целом.

При решении задач этого типа у учащихся могут формироваться:

- понятия целого и части;
- понятие функции части в целом;
- понятия связи и взаимодействия;
- понимание зависимости свойств целого от свойств его частей и связей между ними;
- понятие механических и органических систем;
- умение анализировать строение различных объектов действительности (слов и текстов, литературных произведений, растений, животных, социальных систем и др.);
- умение строить структурно-функциональные модели целостных образований (определять структуру текстов, литературных произведений, зданий, растений, химических веществ, социальных систем и др.);
- умение объяснять свойства целого, исходя из его строения (свойства химических веществ, свойства растений, свойства животных и др.).

Четвертый тип задач – установить, есть ли связь между явлениями, характеристиками каких-то процессов и какова она.

Например, есть ли связь между ростом и весом человека, между доходом семей и числом детей в них, между силой, приложенной к одному концу рычага, и силой на его другом конце, между временем падения тела и его скоростью. Связи могут быть жесткие, вероятностные и случайные. Поэтому потребуются разные методы оценки.

При решении задач этого типа могут формироваться:

- понятия причины и следствия;
- умения различать основные типы связей – жестко детерминированные (закономерные), вероятностные, случайные;

-
- умение собирать первичную информацию посредством наблюдения, опроса, измерения;
 - умение выдвигать гипотезы;
 - умение обрабатывать, анализировать исходную информацию и верифицировать гипотезы;
 - умение обосновывать суждения о причинно-следственных связях в действительности, посредством использования научного знания;
 - умения строить объяснения причин различных процессов, событий, явлений.

*Пятый тип задач – **построить классификацию каких-то явлений.***

Например, видов животных, видов растений, видов летательных аппаратов, видов химических веществ, видов форм государства, видов литературных произведений.

При решении этих задач формируется:

- понимание роли абстрагирования и обобщения в мышлении человека;
- умение выделять существенные признаки вещей, явлений;
- умение строить обобщения, объединяя объекты действительности по какому-то признакам;
- умение относить единичные объекты к определенному виду, роду.

*Шестой тип задач – **построить понятие какого-либо вида объектов действительности.***

Такие задачи решаются, когда нужно ответить на вопрос: «Что это такое?» Что такое слово, предложение, повесть, государство, движение тел, гора, море, поступок, человек и др.

При решении задач этого типа формируется:

- понятие понятия;
- понятия абстрактного и конкретного;
- умение выделять существенные признаки объектов;
- умение находить в различных объектах действительности существенно общее и особенное;
- умение строить обобщения.

*Седьмой тип задач – **объяснить, почему и как нечто возникает.***

Примеры такого рода задач: объяснить, почему идет дождь, почему дует ветер, почему тела, брошенные вверх, падают на землю, почему возникают облака, почему произошли какие-то исторические трансформации и т.п. В ходе решения задач этого типа формируется понимание того, как строятся объяснения явлений, процессов в разных науках, и умение обосновывать гипотезы.

*Восьмой тип задач – **объяснить механизм развития чего-либо.***

Примеры такого рода задач: описать процесс и механизм эволюции животного мира, эволюции форм государства, эволюции форм религиозного сознания, эволюции форм художественного, литературного творчества. Это наиболее сложный тип исследовательских задач, решение которых доступно только высоко квалифицированным исследователям. Предлагать учащимся решать такие задачи вряд ли целесообразно. Но, рассматривая на занятиях уже существующие теории развития чего-либо, можно обсуж-

дать, как они строились, как искали причины развития и выявлялся механизм их действия, как обосновывались выдвигаемые положения.

Разработку учителем-предметником программы формирования познавательных действий следует начинать с **выделения познавательных задач различных видов, которые будут предлагаться учащимся для решения** в каждом году обучения. Например, учитель физики может поставить задачи: научить учащихся изучать характеристики (параметры) физических процессов, научить изучать связи между физическими явлениями, процессами, научить классифицировать физические явления, процессы и др. Учитель химии может поставить задачи: научить исследовать свойства веществ, научить исследовать строение веществ, научить изучать условия протекания химических процессов и др. Учитель литературы может поставить задачи: научить различать типы литературных произведений, научить анализировать литературные произведения, научить понимать логику развития литературы как особой сферы творческой задачи. Выделить познавательную задачу – значит сформулировать вопрос, ответ на который учащиеся будут искать совместно с учителем, а не получать в готовом виде.

На следующем шаге разработки программы учителю нужно решить, какие действия он будет формировать у учащихся при решении каждой из выделенных познавательных задач. Не все действия, которые могут формироваться при решении той или иной задачи, обязательно должны формироваться. Задачу перед учащимися можно поставить так, как если бы какие-то действия, необходимые для ее решения, уже были выполнены. Например, предлагая учащимся объяснить, почему горит огонь, можно предъявить несколько вариантов гипотез и предложить оценить их. Здесь не будет формироваться умение разрабатывать гипотезы, а только умение оценивать результат их разработки. Всякий раз важно задаваться вопросом: «Чему будут учиться школьники? Способ выполнения какого действия (каких действий) они будут осваивать, решая познавательную задачу?»

На третьем шаге разработки программы учитель для каждого формируемого действия определяет, какой *способ его выполнения* будут осваивать учащиеся.

Но определить, чему учить – только половина дела. Вторая половина – определить, как учить.

Чтобы создать необходимые условия для формирования умений решать познавательные задачи, я предлагаю следующую принципиальную схему, которую называю *моделью двухфазной проблематизации*. Эта модель предусматривает, что при формировании действия на первой фазе проблематизируется и формируется образ результата действия и способ его оценки, а на второй фазе проблематизируется и формируется способ выполнения действия.

Учащиеся работают в группах по 5–10 человек¹. Формирование действия начинается с **введения учащихся в познавательную ситуацию**.

1 Во многих школах, отчитавшихся о введении ФГОС, дети, как и прежде, сидят в классе за столами в затылок друг другу. При такой форме ведения занятий никаких УУД сформировать невозможно.

На этом шаге учитель формулирует вопрос, ответ на который требует выполнения формируемого действия.

Всякое исследовательское действие, которое мы хотим сформировать, входит в структуру действий решения какой-то исследовательской задачи. Эта задача должна соответствовать теме, которая изучается в данный период времени в рамках школьной программы по предмету. Если, например, в курсе физики изучается механическое движение, то исследовательская задача должна соответствовать этой теме. Если в курсе литературы изучается сказка, то познавательная задача находится здесь.

Решение всякой исследовательской задачи начинается с ее постановки. Но если предметом формирования является какое-то другое действие, например, выдвижение гипотез или проведение эксперимента, то тогда учитель должен ввести учащихся в проблемную ситуацию так, как если бы все необходимые предыдущие действия кем-то были выполнены и были получены некие результаты. Например, если осваивается метод экспериментирования, то учитель не только ставит исследовательскую задачу (т.е. формулирует вопрос, которым ученые или кто-то иной задавались), но и сообщает гипотезу, которая была выдвинута и которую предлагается проверить. Это может быть гипотеза, выдвинутая когда-то исследователями, придуманная самим учителем, или же сформулированная ранее другими учащимися. Если же освоению подлежит метод обработки и анализа экспериментальных данных, то учитель сообщает данные реального или якобы проведенного кем-то эксперимента и предлагает их проанализировать.

Таким образом, учитель вводит учащихся в ситуацию выполнения исследовательского действия.

На **втором шаге** учащимся гипотетический пример результата выполнения формируемого действия и предлагает оценить его качество. Учащиеся, работая в группах в течение отведенного учителем времени, готовят свои оценки. По истечении отведенного времени, каждая группа сообщает результаты своей работы, и они обсуждаются. Учитель побуждает учащихся задавать вопросы и высказывать свои суждения. Основное внимание следует уделить тому, *почему* выдвигаются те или иные критерии оценки результата. Подводя итоги обсуждения, учителю следует обобщить предложения учащихся, показать, какие были ошибки или недостатки в том, *как* они определяли требования к результату. Если какие-то важные требования учащимися будут упущены, учитель предлагает их включить дополнительно и обосновывает их необходимость.

Результатами выполнения этого шага формирования действия должны стать:

- перечень критериев оценки результата действия;
- понимание учащимися, как будет оцениваться результат действия;
- понимание учащимися, что выдвигаемые требования к результату должны обосновываться и быть операциональными (т.е. для них должен быть определен способ оценки).

На **третьем шаге** учитель предлагает учащимся выполнить действие и получить результат. Давая задание, учитель может варьировать условия

выполнения действия для групп. Схема работы на этом шаге такая же, как и на предыдущем:

- а) работа в группах над заданием;
- б) доклады групп и их обсуждение;
- в) выявление и обобщение недостатков в способах действия групп.

Разница здесь, однако, в том, что после доклада каждой группы учитель предлагает другим группам оценить полученный результат по тем критериям, которые были выработаны на втором шаге. Таким образом будет происходить закрепление способа оценки результата.

Подводя итоги обсуждения результатов работы групп, учитель должен особое внимание обратить на то, *почему* возникали недостатки в способах действий, ориентировались ли они на те критерии оценки результата, которые были выработаны ранее.

Результатами выполнения этого шага формирования действия должны стать:

- освоение учащимися критериев и способа оценки результатов действия;
- понимание учащимися, какими были недостатки полученных ими результатов;
- понимание учащимися недостатков реализованного ими способа действия, приведших к недостаткам в результатах;
- понимание учащимися, как следует планировать действие, ориентируясь на требования к его результату.

На *четвертом шаге* учитель предлагает учащимся повторно выполнить то же самое задание, которое они выполняли на предыдущем шаге. Но предварительно он представляет им культуросообразный («правильный») способ действия, который они должны использовать, чтобы освоить.

Путем реализации описанной выше схемы двухфазной проблематизации создаются условия, необходимые для освоения способа действия:

- реализуется принцип обучения в действии;
- реализуются принципы интериоризации – от внешнего к внутреннему и от коллективного к индивидуальному;
- периодически делаются переходы от предметной задачи² к учебной задаче (освоению способа выполнения действия и способа оценки его результата);
- в процессе обучения учащиеся переходят с позиции разработчика на позицию эксперта, а с нее на позицию субъекта рефлексии.

Наряду с формированием познавательных действий в ходе изучения предметных образовательных программ они могут так же формироваться и посредством включения учащихся в разработку и реализацию исследовательских проектов. Но эта тема требует отдельного обсуждения.

2 Содержание предметных задач может быть разным при изучении разных предметов, а формируемый способ действий будет одним. Например, способ построения классификаций может осваиваться при изучении русского языка и литературы, химии, биологии, обществознания.

Список литературы

1. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. – М., 1996.
2. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении: Логико-психологические проблемы построения учебных предметов. – М., 2000.
3. Давыдов В.В. Психологические условия происхождения идеальных действий // Вопросы психологии. – 1979. – № 5. – С. 40–54.
4. Давыдов В.В. Деятельностная теория мышления. – М., 2005.
5. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли / Под ред. А.Г. Асмолова. – М., 2008.
6. Лазарев В.С. Понятия умственного действия и его формирования в теориях П.Я. Гальперина и В.В. Давыдова // Вопросы психологии. – 2010. – № 4 – С. 119–128.
7. Лазарев В.С. Связь логики и психологии в деятельности теории мышления В.В. Давыдова // Вопросы философии. – 2005. – № 9. – С. 71–82.
8. Лазарев В.С. К рефлексии психологической теории мышления В.В. Давыдова // Вопросы психологии. – 2005. – № 7. – С. 41–51.
9. Образование: сокрытое сокровище: Доклад Международной комиссии по образованию для XXI века. – Париж, 1997.
10. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий / Под ред. А.Г. Асмолова. – М., 2010.

УДК 378

Сериков Владислав Владиславович
Serikov Vladislav Vladislavovich

**АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ ПРИНЦИП В ПЕДАГОГИКЕ:
ОТ ЦЕЛОСТНОГО ЗНАНИЯ О ЧЕЛОВЕКЕ К ЦЕЛОСТНОСТИ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКИ**
**AN ANTHROPOLOGICAL PRINCIPLE IN PEDAGOGY: FROM A
HOLISTIC KNOWLEDGE OF THE PERSON TO THE INTEGRITY OF
EDUCATIONAL PRACTICE**

**ФГБОУ ВПО «Волгоградский государственный социально-
педагогический университет»**
Volgograd State Socio-Pedagogical University
e-mail: vvs@vspu.ru

Аннотация: в статье идет речь об антропологических основаниях целостной педагогической теории, о путях реализации антропологического подхода в современной образовательной практике.

Annotation: this article deals with the anthropological foundations of holistic pedagogical theory, the ways of realization of anthropological approach in modern educational practice.

Ключевые слова: антропологический контекст в педагогической теории и практике, виды опыта в структуре содержания образования, овладение деятельностью, личностно-развивающая ситуация.

Keywords: anthropological context in pedagogical theory and practice, the experiences in the structure of educational content, acquisition of activities, personal developing situation.

Если попытаться выделить наиболее значимые тенденции современного образования, то важнейшей среди таковых можно назвать изменение самого понимания его сути, своеобразное расширение этого понятия и в пространственно-временном, и в содержательно-процессуальном, и в ценностно-смысловом аспектах. Так, если под содержанием образования понимать набор видов опыта, отбираемых для успешной социализации человека, то нельзя не видеть, как в его структуру на смену простейших сведений и поведенческих норм последовательно включались все более сложные виды опыта – знаниевого, деятельностного, творческого, личностного, компетентностного. Образование постепенно захватило жизненное *время* человека – от рождения до глубокой старости; *пространство* его бытия, соединившись с производством и культурными сферами; *мир ценностей и смыслов*, став основным механизмом самореализации человека; а с наступлением эры информационно-цифровой цивилизации, по сути, вся жизнь человека превратилась в непрерывный образовательный процесс.

Расширение и реконструкция масштабов, целей, содержания и инструментов образования предъявляет новые требования и к областям знания, которые призваны прогнозировать, сопровождать и обслуживать образовательную практику. Если таковая захватила сегодня целостный мир человека, то такая же целостность, системность знаний о развивающемся человеке востребована и в науках об образовании. Педагогика, исследующая механизмы управления социализацией человека, не может не отражать сложность и парадоксальность феноменов мира человека, что проявляется в известных парадоксах развития педагогики как интегративного антропологического знания.

Отметим в этой связи объективно существующие парадоксы познания педагогических явлений. *Первый парадокс* касается определения того, *какое именно знание, знание о чем* является педагогическим. Если считать, что к области наук, обозначаемых понятием «педагогика», относится все то, что в той или иной мере служит ориентировочной основой педагогической деятельности, а это – феномены, описываемые на языке философии, идеологии, мифологии, естественных и гуманитарных наук, этики, эстетики и др., то, по сути, любое знание, помогающее педагогу решать его задачи, может считаться педагогическим. И, следовательно, здесь вполне «работает» мысль К. Д. Ушинского о том, что научная педагогика, «желающая воспитать человека во всех отношениях», должна быть педагогической антропологией, синтезом человековедческих, социальных, естественнонаучных и др. знаний. Предпринимаемые нередко попытки педагогов-исследователей обойти без обращения к другим наукам о человеке явно контрпродуктивны.

Второй парадокс можно назвать *парадоксом субъективности* педагогического знания. Одни и те же суждения, понятия, термины, даже выраженные в одинаковой вербальной форме, в сознании различных носителей нередко имеют разные субъективные смыслы и интерпретации. Понятия: «формирование личности», «качество знаний учащихся», «эффективность урока» понимаются и применяются по-разному. Отсюда большинство так

называемых «понятий» в профессиональном общении специалистов-педагогов являются скорее не понятиями, а формами субъективного опыта, своего рода *концептами*, из которых нельзя построить теоретические положения. Эти особенности педагогического знания нередко служат основанием для обвинения педагогики в *ненаучности*, хотя являются проявлением гуманитарности педагогического знания. Решением этой методологической проблемы может быть признания наличия в любой педагогической теории, в идеале в любом исследовании целостного антропологического контекста, согласно которому педагогика есть одновременно и наука, и искусство, и культуuroобразующая практика, и самореализация субъектов педагогического творчества (Б. М. Бим-Бад).

Третий парадокс – *парадокс неполноты знания*. У В. А. Сухомлинского встречается такая мысль: «в педагогике ни одна закономерность не выполняется, если не выполняются сотни других закономерностей...» В самом деле, чтобы достичь поставленной цели, нужны и мотивы, и условия, и события, и опыт, и поддержка, и удача (благоприятное стечение обстоятельств)... Чем это объяснить? Наверное, известной «недетерминированностью», а значит, непредсказуемостью субъектов педагогической ситуации. И хотя полнота знаний, разумеется, недостижима, но путь к ней явно лежит через синтез всех известных и возникающих наук о человеке, т.е. в последовательной реализации антропологического принципа.

Четвертый парадокс – *парадокс ситуационности, «одноразовости»* педагогического знания. Педагогическое предписание, срабатывающее в одной ситуации, не обязательно столь же эффективно в другой, т.е. знание, несмотря на внешнее сходство ситуаций, оказывается *незнанием*. Отсюда риск использования универсальных предписаний, простых решений (Е. А. Ямбург).

Пятый из такого рода парадоксов – *парадокс неограниченности вариантов* решения педагогической задачи. Не существует безусловно правильного подхода. Каждый правилен только в определенных условиях. Последнее говорит о неисчерпаемости «степеней свободы» и творчества человека, в связи с чем можно вести речь о «заточенности» педагогического знания на инновации, на созидании «нового человека».

Шестой – парадокс *зависимости результативности педагогической идеи (положения, метода) от его носителя*. Педагогическое знание в руках различных субъектов обладает различной эффективностью. Педагог, формирующий человека, сам является носителем человеческого начала, в соответствии с которым характерологические качества человека проецируются на продукт его деятельности.

Седьмой парадокс связан с дефицитом *фактуальности*. При огромной широте представленности педагогических явлений в жизни человека, общества, системы образования, имеет место недостаток проверенных фактов, позволяющих устанавливать закономерности. Объективно это связано с практической *невоспроизводимостью* фактов (педагогических событий). В результате почти все, что в научных трудах называется «закономерностями», в действительности являются не более чем гипотетическими предположениями. И если, как полагает петербургский философ Л. Н. Мер-

зон, факт и закон – диалектически противоположные и взаимосвязанные категории, то можно сделать «печальный» вывод: каковы факты в науке, таковы и законы. Интерпретационная неоднозначность фактов, их неповторимость, приводит к нестрогости и аморфности тех утверждений, которые называют «педагогическими законами». Вероятно, нужно отказаться от попыток строить педагогические закономерности по аналогии с естественнонаучными и принять гуманитарность, синтетичность, антропологичность педагогического знания.

Восьмой парадокс можно было бы назвать парадоксом *ограниченной функциональности педагогической теории*. Педагогическая теория, как и всякая социально-гуманитарная модель, не обладает функцией точного предсказания фактов, событий. Из нее нельзя извлечь некое «выводное» знание, не проведя заново весь процесс его концептуального и эмпирического обоснования. Как утверждал В. В. Краевский, чтобы предвидеть развитие процесса, а это, вероятно, относится и к человеку, прогноз должен базироваться на целостных основаниях, в данном случае на полипредметном антропологическом знании.

Вероятно, этот список «парадоксов» можно продолжить, и смысл этого эссе, естественно не бесспорного, в область природы педагогического знания в том, чтобы еще раз понять невозможность постижения педагогической реальности вне целостного антропологического контекста.

Как известно, сегодня вместо создания теории, которая давала бы педагогу целостную ориентировку в сущности, целях и средствах его деятельности, по-прежнему происходит решение частных исследовательских задач, посвященных отдельным технологиям или направлениям педагогической деятельности, которые педагогу-практику трудно «увязать» в целостный педагогический процесс. Это позволяет предположить, что образовательный процесс, построенный на целостных антропологических началах, должен ориентироваться на целостный образ человека, системностью профессиональных действий педагога предполагающих: целостность восприятия ситуации развития личности на основе научных методов диагностики; создание модели (цели) преобразования ситуации; сотрудничество педагога и воспитанника в реконструкции ситуации (образа жизни, и, как следствие поведения, поступков, смыслов); предъявление нового культурного опыта в контексте его жизненных смыслов, что превращает образовательный процесс в естественное саморазвитие; применение ценностно-смыслового диалога как основного механизма образования как такового; имитация жизненных сред и компетенций через реализацию проектного метода, позволяющего овладевать не только знанием, но и деятельностью по его добытию и использованию.

Технологии, погоня за которыми столь характерна для сегодняшнего образования, нередко становятся попыткой превратить образовательный процесс в что-то вроде «экстерната», в ускоренное достижение результата. Между тем нельзя стать человеком, не «пожив по-человечески», не испытав и не применив свои человеческие возможности, назначения, *функции* своей личности. Человекоориентированным является такое образование, которое не просто пройдено, а пережито субъектом в его целостности,

обеспечивает его опыт самосозидания. Целостность образования в этом смысле – это степень человечности, гуманитарности, субъектно-авторской и творческой бытийности образования, его приверженности человекообразующим целям! Образование утрачивает целостность, когда субъект отчуждается от процесса, когда то, что он творит, не является его собственным бытием.

Антропологически ориентированное педагогическое мышление востребовано сегодня, когда образовательная практика приступает к реализации модели образования, в котором представлен широкий спектр видов опыта, а не только предметные знания. Отличительной чертой изменений в современном образовании является то, что впервые такие виды человеческого опыта, как владение универсальными действиями, личностные результаты обучаемых, отмечены в образовательном стандарте как специальные цели образования, т.е. стали предметом внимания учителя.

Так, выпускник современной школы должен, как полагают эксперты, освоить, по меньшей мере, 5 видов опыта: знания о мире, способы учебной деятельности, основные виды культурной деятельности (социальные компетенции), опыт креативности и опыт «быть личностью», т.е. иметь и проявлять гражданскую и нравственную позицию. Безусловно, большинство этих видов опыта и ранее формировались у школьников. Просто они в должной мере не отражались в сознании учителей и руководителей сферы образования.

Доминирование на протяжении нескольких столетий предметно-знаниевого опыта в структуре содержания образования обуславливало то, что обучаемые видели мир через призму «предметных перегородок». Необходимость же усвоения деятельностного и личностного опыта породила проблемы: существующие предметно-знаниевые механизмы образования мало пригодны для усвоения таких метапредметных и, я бы сказал, надпредметных видов опыта, каковыми являются опыт творчества и опыт личностной самоорганизации.

Деятельностный подход в образовании – это ориентирование учеников на продукт, результат деятельности, а не просто на устный или письменный ответ. Ни методически, ни психологически школа к этому в полной мере еще не готова. Чтобы ученик или студент освоил деятельность (компетентность), нужно создать образовательную ситуацию, обеспечивающую *усвоение этой деятельности*. От традиционной учебной ситуации она отличается теми учебными задачами, которые в этом случае ставятся перед учениками. Это – задачи, направленные не на объяснение явлений, а на решение проблемы – создание продукта, благодаря чему реализуются все ступеньки деятельности – от проекта до его воплощения и презентации сообществу, и что моделирует поведение человека в окружающем мире.

При деятельностной ориентации обучения учитель перестает быть «чистым предметником», а ученик для него выступает как носитель человеческого начала, как личность. Если мы хотим привить детям опыт коммуникаций, коллективного творчества и самообразования, то необходимо преодолеть замкнутость учителей в узких «предметных рамках», а организовать сотрудничество при разработке метапредметных проектов, видение

вклада своей дисциплины в развитие универсального действия и компетентности. Словом, нужен антропологически мыслящий учитель. Овладение деятельностью – это освоение ее смысла, норм и опыта ее выполнения. Это не то же самое, что просто узнать о закономерностях, «лежащих в ее основе».

Важнейший в системе видов, которые должны актуализироваться в содержании современного образования, – опыт самосознания и самореализации себя как личности, т.е. выработки и осознания путей реализации в этом мире своей позиции. Образование должно востребовать развитие ребенка как субъекта своей жизни, способного бросить вызов косности, рутине, несправедливости. Последнее означает включение учителя в реализацию принципов личностно-развивающего образования как важнейшего инструмента антропологического мышления.

В систему средств осуществления этой теории попадают различные педагогические процессы и инструменты, целью которых выступает формирование субъектного, жизнетворческого и самообразующего начала в человеке. Эта функция образования всегда интересовала педагогику и в той или иной мере встречалась во всех ведущих педагогических системах прошлого, однако лишь недавно были поставлены вопросы о специфическом содержании, механизмах и технологиях такого личностно-, субъектно-развивающего образования. До недавнего времени личность рассматривалась как «сопутствующий», а то и «побочный» продукт образования.

Однако даже если мы и рассматривали временами личность как самоцель, ясного представления о том, в чем состоит и как совершается *ее образование*, у нас не было. Теория личностно-развивающего образования как раз и призвана восполнить этот пробел. Личностные отношения, переживания, смыслы всегда были интимной сферой личности, и продуктивная работа с ними возможна лишь при соблюдении всех норм психологической безопасности, диалогичности общения.

Цель личностно-развивающего образования может быть представлена через раскрытие основных проявлений или функций личности в жизнедеятельности человека, или, говоря современным языком, как набор личностных компетенций. В качестве таковых нами с учетом современных исследований в психологии были взяты – избирательность, рефлексия (самооценка), смыслообразование, принятие ответственности, ориентация на Другого как самооценку и источник собственного развития, саморегуляция, креативность, внутренняя свобода (в ситуации выбора, принятия решения), субъектность. Развитие способности к исполнению названных функций и есть, собственно, содержание личностного развития, или, выражаясь по-другому, содержание личностно-развивающего образования.

Определив своего рода контуры содержания личностно-развивающего образования (личностных результатов, говоря языком современного образовательного стандарта, мы, естественно, оказываемся перед массой конкретных проблем, для разрешения которых необходимо обращение к сложному комплексу «человековедческих» наук: где, когда, у кого, на каких возрастных этапах, на каком материале, какими способами, инструментами и, наконец, кому (какому педагогу) развивать эти личностные

компетентности у дошкольников, учащихся основной школы, студентов, словом, всех, кто включен в систему образования? Нельзя сказать, что мы совсем ничего не знаем по этому поводу, но вопросов, как всегда, больше, чем ответов.

Проведенные исследования и опыт позволяют предположить, что одной из генетически ранних личностных функций, формируемых еще в дошкольном возрасте, является *избирательность*. К этому периоду можно отнести и зарождение такой функции, как *ориентация на ценность Другого*. В целях личностно-развивающего образования в начальной школе представлена такая личностная функция, как *волевая саморегуляция*, что соответствует развитию осознанности и произвольности как основных новообразований данного возраста. Целями личностно-развивающего образования в подростковом возрасте (основная школа) является педагогическая поддержка развития целого спектра личностных функций – *рефлексии* (самооценки, образа Я), *ответственности* как квинтэссенции нравственного сознания. В старшем школьном возрасте доминирует функция *смыслообразования* как психологический механизм самоопределения, построения образа будущего. Период профессионального становления молодых людей предполагает в качестве целей личностно-развивающего образования поддержку развития *креативности*, самостоятельности («*внутренней свободы*») в принятии решений. Личностно-развивающий аспект непрерывного образования в зрелом возрасте направлен на дальнейшее развитие *субъектности* как жизнетворческого потенциала личности. Представленные аспекты личностной сферы проявляются в индивидуально-личностных качествах воспитанника, служат ориентиром для отбора приоритетных целей воспитания на каждом этапе социализации.

Говоря о процессуальном аспекте личностно-развивающего образования, необходимо отметить невозможность прямого влияния на личностную сферу воспитанника. Это при изучении математики мы можем сказать ученику: «выучи», «запомни», «исполняй требования», «следуй указаниям теоремы»! При переносе подобного дидактизма в сферу работы с личностью разрушится сама структура личностного способа поведения: чтобы следовать указаниям, не обязательно быть личностью...

В личностно-развивающей образовательной системе педагог применяет инструментарий, существенно отличный от того, что имеет место в традиционно понимаемом образовательном процессе: изучает среду и жизненную ситуацию воспитанника; определяет истоки его ценностных ориентаций и моделей поведения; видит в воспитаннике не носителя лишь одной какой-то роли, скажем, успешного или неуспешного ученика, а улавливает множество его проявлений, интегрированных вокруг стержневого личностного смысла, контекста; изменяет среду и ситуацию развития личности; включает его в новые отношения, изменяющие его отношение к себе; помогает реализовать себя, а не только требования образовательного стандарта; рефлексировать себя сегодняшнего и будущего. Словом, педагог работает с глубинными, подчас интимными механизмами социализации и обращается к целостному знанию о человеке.

Воспитатель, работающий с личностью, должен постоянно преодолевать искушение достичь цели, «минуя весь путь к ней», т.е. потребовать, приказать, «вызвать родителей», прибегнуть к авторитету коллектива и т.п. Это приведет к разрушению *личностно-развивающей ситуации*. Достоянием личности становится только *пережитое и открытое ею самостоятельно*. Все остальное так и рискует остаться *объективным значением*, не имеющим *субъективного смысла*. В этом глубинная суть личностно-развивающего образования! Оно формирует опыт работы с собой, со своими переживаниями, опыт и компетентность саморазвития, что и станет впоследствии для индивида психологическим механизмом непрерывного *образования самого себя*.

Развитие личности, как, собственно, и любого другого свойства человека, детерминировано жизнедеятельностью, ее условиями, общением с носителями такого свойства, событиями, востребующими проявление позиции, рефлексии, смыслообразования и др. функций личности. Однако применительно к личности деятельностная детерминация имеет одну важную черту: это должна быть именно *деятельность как способ личностной самореализации, а не «работа»*, которая задана извне, одинаковая для всего класса и не имеет специального смысла для личности. В так называемой работе могут сформироваться знания, умения, некоторые привычки, но по отношению к личности такого рода псевдодеятельность, занимающая, к сожалению, очень большое место в реальном образовательном процессе, может остаться нейтральной.

Детерминантом развития личности является также референтная группа, признание которой особо значимо для личности. Такую функцию может выполнять и не группа, а просто *значимый Другой*, наиболее полно выражающий интенции личности в данной ситуации ее развития. Фактором развития личности, как правило, выступает значимое для нее *событие*, в котором она выявляет свои новые возможности, проводит ревизию своих ценностей и образа жизни. Основой события почти всегда является *встреча с другой личностью или продуктом ее творчества*, которые способны изменить ценности и стереотипы поведения формирующегося субъекта.

Силы саморазвития личности активизируются, когда она поставлена в позицию субъекта жизнедеятельности, при этом она свободна и потому ответственна. В первую очередь за последствия своих действий для себя и для других – близких и дальних. Личность формируется *в поступках* – в деятельно-произвольных формах реализации своей нравственной позиции. «Строительным материалом» для развития личности, по известному выражению С.Л. Рубинштейна, являются ее *переживания*, чаще всего связанные с фрустрацией ее *социогенной потребности* – дефицитом признания со стороны Другого и поиском выхода из возникшей коллизии. *Отношения с другими людьми* являются основным содержанием ее переживаний.

В личностно-развивающем образовании мы имеем дело с особой формой существования содержания образования – *ситуационно-контекстной*! Это содержание рождается в ситуациях и событиях, в отношениях и коллизиях, в целеполагании и достижении личностью своих целей. Про-

ектировать личностно-развивающее образование – это значит совместно с воспитанником планировать его жизнь, будущее, образ Я! И если в предметном обучении мы сегодня предлагаем разрабатывать индивидуальные маршруты, то в личностно-развивающем образовании никаких других маршрутов быть не может!

Поскольку речь идет о сфере смыслов и отношений, то мы не можем предложить учащимся заранее спроектированную и, в идеале, алгоритмизированную деятельность, при выполнении которой у них сформируется «требуемый смысл», причем одинаковый для всех, или хотя бы одинаковое понимание проблемы, как это бывает при изучении математических теорем. С учетом этого в качестве психологического основания личностно-развивающего образования нами определен *ситуационно-событийный механизм*. В личности «откладываются» переживания по поводу событий. Событие – это субъективное переживание, а не мероприятие, хотя последнее может и должно становиться для воспитанников событием! Школьная жизнь интересна, если в ней, по выражению поэта, «тесно от больших событий».

Нетрадиционная цель – развитие личностной сферы ребенка – порождает и нетрадиционные средства. На протяжении почти 2-х десятилетий в нашей лаборатории отрабатываются стратегии учителя при создании личностно-развивающих ситуаций. Это, во-первых, *диалог* с воспитанником – такой способ взаимодействия, при котором воспитанник чувствует себя в психологической безопасности и потому готов к откровенному общению с учителем. Второе столь же значимое средство – это *принятие воспитанника, вхождение в контекст* его проблем (учебных, жизненных, коммуникативных). Демонстрируемые педагогом понимание и принятие личности воспитанника подчас действуют сильнее так называемых «воздействий»! Третье педагогическое средство – *побуждение воспитанника к поступку*, к усилию над собой, к преодолению стереотипов, привычных взглядов и форм поведения. Поступить означает всегда чем-то поступиться, отказаться от привычного способа поведения. Личностно-развивающий поступок – это всегда расширение горизонтов мировосприятия и рефлексии. Для поступка важна не внешняя форма – презентационная, зрелищная, показная, а внутренняя, связанная с усилием самопреодоления, с потерей и, одновременно, обретением чего-то личностно значимого. За внешней показной формой поступка может не стоять внутреннее содержание, и тогда его личностно-развивающий эффект пропадает. Сложность педагогического руководства развитием личности как раз и состоит в необходимости отличать подлинное саморазвитие личности от имитации. Четвертое педагогическое средство, с помощью которого создается ситуация, ведущая к личностному росту, – это *поддержка воспитанника*. Личность устроена так, что из всех форм воздействия на нее она приемлет только одну – поддержку! Даже если мы хотим исправить что-то негативное в человеке, все равно вначале надо поддержать, проявить доверие, вселить в него уверенность, вступить в ценностно-смысловой контакт с его личностью.

Суть педагогической поддержки – в актуализации внутренних ресурсов личности, сил ее саморазвития, в педагогическом сопровождении этого процесса, в вооружении воспитанника ориентирами и инструментами, а главное, смыслами работы с собой.

Чем занят сам педагог в личностно-развивающей ситуации? Как раз тем, о чем говорит название данной ситуации. Это – ситуация развития и его личности. От него также требуется и готовность к диалогу с самим собой, и принятие себя как личности (со всеми профессиональными и личностными недостатками!), и способность к поступку («наступить на горло собственной песне»), к мобилизации своих личностных ресурсов. Педагог не может «научить саморазвитию» ученика, не демонстрируя ему это собственной жизнью, поведением!

В какой мере учитель готов работать в условиях таких инноваций, как деятельностный и личностно-ориентированный подходы, предполагающие соответственно применение технологий проектного обучения и создание личностно-развивающих ситуаций?

Необходимо признать, что традиционная система подготовки учителя ориентировалась на традиционную знаниевую модель образования. И здесь российская школа по критерию фундаментальности подготовки заслужила мировое признание. Однако в современном мире, когда на первое место выходят такие параметры выпускника, как инновационность, креативность, мобильность, компетентность, когда востребованы деловитость и личностно-творческий потенциал, наша система, по оценкам экспертов, уступает некоторым мировым образцам.

Не в последнюю очередь это связано с недостаточной сформированностью требуемых компетентностей у учителей. В условиях указанных выше изменений в содержании и технологиях образования складывается, образно говоря, *неидентичность педагогического образования и профессиональной деятельности учителя*. Повторяя слова известного педагога-новатора Е. Н. Ильина, признаем, что современный студент оказался «рассыпанным попредметной специализацией». И из этой «предметной россыпи» не обязательно складывается целостный педагог! Между установкой стандарта на целостную компетентность и реальной образовательной практикой пока еще существуют серьезные расхождения.

Напрашивается вывод: система непрерывного педагогического образования, включая его постдипломную стадию, призвана сформировать у педагога целостно-антропологический стиль мышления и опыт непрерывного саморазвития. Если нет способного к этому учителя, любая реформа содержания и технологий образования станет формальностью.

РАЗДЕЛ 1. СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ И ПОЛИТИЧЕСКИЕ РЕАЛИИ РАЗВИТИЯ ОБЩЕСТВА КАК ДЕТЕРМИНАНТЫ ПРОЦЕССОВ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ

УДК 378

Грузков Владимир Николаевич
Грузков Игорь Владимирович
Gruzkov Vladimir Nikolaevich
Gruzkov Igor Vladimirovich

ОБРАЗОВАНИЕ В УСЛОВИЯХ ЦИВИЛИЗАЦИОННЫХ ВЫЗОВОВ В КОНТЕКСТЕ ИДЕИ ЭФФЕКТИВНОСТИ ИННОВАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ СТРАНЫ

EDUCATION IN THE CONDITIONS OF CIVILIZATIONAL CHALLENGES IN THE CONTEXT OF THE IDEA OF EFFICIENCY OF INNOVATIVE DEVELOPMENT OF THE COUNTRY

ГБОУ ВПО «Ставропольский государственный педагогический
институт», г. Ставрополь

Stavropol State Pedagogical Institute, Stavropol

e-mail: ross-72@mail.ru

Аннотация: в статье осмысливается идея, что в условиях современных цивилизационных вызовов нашей стране необходима концепция развития образования, реализация которой позволит обеспечить инновационное конкурентоспособное развитие экономики и всего общества.

Annotation: in this article there is analyzed the idea that in the conditions of modern civilization challenges our country needed a concept for the development of education, the implementation of which will ensure the development of innovative competitive economy and society.

Ключевые слова: образование, инновация, конкурентоспособность, цивилизационные основы развития, эффективность.

Key words: education, innovation, competitiveness, civilization foundations of development effectiveness.

От качества реализации идеи и практики развития образования, адекватно отвечающего на вызовы своего времени, находятся в прямой зависимости достижения и перспективы движения к прогрессу любого общества. Именно образование создает, если так можно сказать, интеллектуальные основы воспроизводства человека и социума через формирование научного мировоззрения и всех «составляющих» духовного мира личности, образовывание культуры, выработку механизмов реализации ценностных установлений и ориентаций, нравственных и других общественных норм и правил отношений между людьми на всех уровнях общественной иерархии.

В процессе образования люди не только обучаются, здесь решаются во всей полноте культуротворческие и человекотворческие задачи, существо которых отражается на всем образе жизни людей, их ментальности, состоянии «духовных скрепов» (В.В. Путин), патриотизма и гражданственности. И, думается, одна из самых важных «заслуг» образования: оно

ставит человека на рельсы профессионализма и сопровождает его фактически на всех этапах жизни и деятельности.

Статус образования, его место и роль в общественных преобразованиях неизмеримо повышается в модернизационные периоды развития цивилизации. Что наиболее характерно на рубеже последних веков, когда между странами и коалициями обостряется конкуренция, при этом именно инновационность выступает в качестве доминирующего фактора конкурентоспособности «на всех уровнях – от человека до государства» [7]. Соответственно исход этой борьбы будет определяться, прежде всего, способностью государств создавать такую систему образования, которая будет готовить высококвалифицированных профессионалов для всех видов инновационного труда, реализовывать инновационные проекты в настоящем и будущем.

В этой связи сегодня нельзя не понимать, что со вступлением нашей страны в ВТО борьба за инновационность, а соответственно за конкурентоспособность в мире, приняла острый, если не ожесточенный характер. «Исход» будет во многом зависеть от того, насколько своевременно и не уступающей по качественным характеристикам (производительность труда, доля интеллекта, высокотехнологичных и интеллектуальных отраслей в ВВП и т.д.) будет создана инновационная экономика. «Нам, – подчеркивает Президент России В. В. Путин, – нужна новая экономика, с конкурентоспособной промышленностью и инфраструктурой, с развитой сферой услуг, с эффективным сельским хозяйством. Экономика, работающая на современной технологической базе. Нам необходимо выстроить эффективный механизм обновления экономики, найти и привлечь необходимые для нее огромные материальные и кадровые ресурсы» [6].

Отсюда очевидно, что под воздействием фактора инновационности нарастает взаимозависимость эффективности и конкурентоспособности экономики и всех сфер общества от качества человеческого капитала и в целом от человека как конструктора и носителя инновационных идей, программ и технологий. И потому настоящим необходимым становится воспроизводство «когнитивного человека», способного не только в полной мере использовать достижения науки и техники, социально-экономического и гуманитарного знания, но и социально ориентированного на создание инноваций, внедрение их в реальное производство и другие виды общественной деятельности.

Этого требуют быстро формирующиеся новые условия труда. Исследователи прогнозируют, что в недалеком будущем около 90% экономически активного населения будут вести когнитивную деятельность как в процессах первичного обучения (средняя школа плюс бакалавриат), так и в течение всей трудовой жизни. Именно эти люди и будут составлять человеческий капитал страны, который применительно к развитым странам уже сегодня составляет подавляющую долю национального богатства. В перспективе постоянно и динамично развивающейся экономике потребуется 90% работников с высшим образованием [4].

Закономерно, что в условиях цивилизационных вызовов, требующих кардинального изменения подходов к решению задач инновационного

развития человека и общества, определяющим фактором общего восходящего социального движения становится образование. Только через образование возможна подготовка «человека как носителя и конструктора инновационных идей, программ и технологий», а соответственно формирование кадровых ресурсов для инновационной экономики.

И не только экономики. Что, собственно, доказывается опытом развитых стран, где образование стало ведущим фактором экономического роста и повышения конкурентоспособности. Так, по данным Всемирного банка, инвестиции в человеческий капитал (прежде всего в образование) дают в 5–6 раз больший экономический эффект по сравнению с доходами от вложений в традиционные факторы производства, какими являются труд, капитал, деньги, земля. 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% [5].

Из приведенных выше фактов очевидно – в нашей стране, чтобы она обрела реальные шансы на самостоятельное существование в современном мире, идея образования сегодня должна стать определяющей [более подробно об этом, см.: 1,2,3,4]. Основанием для такого вывода является тот факт что обладая значительным интеллектуальным потенциалом (одним из важнейших сохраняющихся ее конкурентных преимуществ), Россия значительно отстает от развитых государств по доле в ВВП инновационного и человеческого капитала в целом. И в складывающихся современных условиях, чтобы адекватно ответить на ключевые цивилизационные вызовы эпохи, насущной необходимостью становятся разработка и создание национальной модели образования, которая бы адекватно отвечала задачам обеспечения конкурентоспособного развития экономики и всего общества. 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 продолжать быть сырьевым придатком развитых государств.

Но решение этой задачи, как показывают события «вокруг» образования, остается по-прежнему проблемным. Прежде всего в его качественной составляющей: чему и как учат? Сколько государство вкладывает в обучение одного ученика, учителя? Каковы возможности гражданина реализовать полученные в ходе образования знания? И т.д. и т.п. Хотя, конечно же, нельзя говорить, что в целом проблеме развития образования не уделяется внимание. И сам факт ее обсуждения на всех уровнях власти, профессиональных сообществ, общественности можно относить к явлению положительного порядка: все осознают его ведущую роль.

Однако, разделяя общий настрой и пафос дискуссий, трудно во всем согласиться в части содержания и направленности полемики. К примеру, трудно согласиться с идеями такого порядка: если уменьшить расходы на образование и заставить его зарабатывать через продажу т.н. образовательных услуг, то это повысит его экономическую эффек-

тивность; если ввести сплошное тестирование, то это также поднимет качественную составляющую образования (словно тесты могут охватить все стороны профессиональной вузовской подготовки кадров). Думается, не просчитаны все последствия массового закрытия вузов, в том числе и тех, кто десятилетиями готовил специалистов высокого уровня и одновременно выполнял роль культурно-исторических центров на территориях. Как трудно во всем согласиться с целым рядом критериев, по которым сегодня оценивается эффективность деятельности вузов и преподавателя. Например, по числу публикаций (чаще оплачиваемых самими же преподавателями) в изданиях разного уровня, количеству обучающихся иностранных студентов и т.д.

Или вот такое: сегодня говорят о возможности уменьшения в разы обязательных школьных предметов. Кто хочет дать ребенку еще два, три и т. д. – плати. Или об уровне обязательного образования, который иными «ораторами» рассматривается не прямой обязанностью государства и семьи, а едва ли не уделом свободного выбора каждого гражданина, если даже гражданину и 10 лет не исполнилось. И что с того, если он вообще не учится (по разным данным, их число измеряется в миллион-другой) – это тоже относится к праву личности на свободный выбор. Но из таких граждан мало что путного вырастет? – тоже дело пятое. Не хватит своих трудовых ресурсов – из соседних стран наберем.

Все это делается и говорится на фоне глобальной интеллектуализации труда, цивилизационных вызовов, когда именно накапливаемый и реализуемый национальный интеллектуальный инновационный ресурс становится определяющим фактором развития конкурентоспособной экономики. В Послании Президента России Владимира Путина Федеральному Собранию РФ прямо выделяется существо данной проблемы. 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 особо отмечает, что от исхода этой борьбы будет зависеть самостоятельность и место страны в мире [8].

В этой связи, когда говорят об «эффективности» применительно к образованию, не лишним было бы определиться в понимании того, что вкладываем в существо данного понятия, чтобы педагогической и другой общественности, с *одной стороны*, инициаторам и чиновникам от образования – с *другой*, 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 всех государственных институтов и ведомств.

Что имеется ввиду? Если не состоялось приращения, скажем, выпуска самолетов (а тем более в случае явного снижения потенциала авиастроения, являющегося флагманом технологического прогресса) – долой такого руководителя и всех ответственных за реализацию

данного направления промышленности. Растут сверх меры (опережая шкалу реальных доходов населения) цены на хлеб и продовольственные товары первой необходимости – освободить от должности такого министра и виновных в этом лиц. Не создано необходимых реальных инновационных технологий и производств – свободны от должности руководители данного сектора экономики...

А как рассуждать иначе об эффективности образования как общенациональном явлении, но при этом не применять выделенный критерий к оценке деятельности субъектов управления всех других отраслей экономики, организаций и учреждений, сфер социума? Идея эффективности должна относиться и быть применима ко всем и каждому, и это может быть аксиомой современного управления. И то, что на правительственном уровне данная проблема уже выдвигается в практическую плоскость (оценка качества деятельности субъектов управления на основе оценки эффективности), – это можно рассматривать прорывным направлением.

В качестве общего вывода по статье отметим: рассматриваемая тема, безусловно, не имеет на сегодня однозначных решений – слишком много накопилось здесь (и этот процесс продолжается) проблем самого разного свойства. Но в то же время не менее очевидно, что понимание особенностей проявления места и роли образования в обеспечении конкурентоспособного движения страны в глобализирующемся мире обязывает к созданию программ и общественных условий эффективного развития «самого» образования, способного решать задачи воспроизводства и подготовки «когнитивного человека».

Список литературы

1. Грузков И. В. Ресурсы инновационной экономики России: проблемы и перспективы развития // Вестник университета. – 2009. – № 28.
2. Грузков И. В. Качество образования как условие и фактор эффективного воспроизводства человеческого капитала: теоретико-методологический аспект // Вестник Института Дружбы народов Кавказа «Теория экономики и управления народным хозяйством». Экономические науки. – 2010. – № 3.
3. Грузков И. В. Воспроизводство человеческого капитала в условиях формирования инновационной экономики России: теория, методология, управление. – М., 2013.
4. Грузков В. Н., Грузков И. В. Модернизация образования как фактор конкурентоспособного инновационного развития: идеи и противоречия // Наука и эпоха. Кн. 10. – М., Воронеж, 2013.
5. Карпенко М. П. Когномика. – М., 2009.
6. Путин В. В. О наших экономических задачах // Ведомости. – 2012. – 30 января (№ 15).
7. Пороховский А. Политическая экономия: современные вызовы и перспективы // Экономист. – 2011. – № 1. – С. 62.
8. Послание Президента Владимира Путина Федеральному Собранию РФ // Российская газета. – 2012. – 13 декабря.

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ
ФОРМИРОВАНИЯ У ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ
РОССИЙСКОЙ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ
PSYCHO-PEDAGOGICAL SUPPORT OF DEVELOPMENT OF THE
YOUNGER GENERATION OF THE RUSSIAN CIVIL IDENTITY IN
TERMS OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS**

**Филиал ГБОУ ВПО «Ставропольский государственный
педагогический институт» в г. Железноводск
Branch of Stavropol State Pedagogical Institute in Zhelesnovodsk
e-mail: pedagogkmv@yandex.ru**

Аннотация: в статье рассматриваются вопросы становления у подрастающего поколения российской гражданской идентичности и задачи образовательных организаций по психолого-педагогическому сопровождению субъектов образовательного процесса, реализующего задачи формирования у учащихся гражданской идентичности.

Annotation: In article questions of formation of the younger generation of the Russian civil identity and objectives of the educational organizations on the psychological and pedagogical support of subjects of educational process implementing the tasks of formation of students' civic identity.

Ключевые слова: гражданственность, гражданская идентичность, патриотизм, ценности личности, качества личности, сенситивность.

Keywords: citizenship, patriotism, values, the qualities of the personality, sensitivity.

Проблема становления у подрастающего поколения российской гражданской идентичности на современном этапе может быть охарактеризована следующими обстоятельствами:

1) в базисе каждого вида воспитания содержится определенный, так называемый «ядерный», компонент; например, правовой или этически-правовой – в гражданском воспитании, нравственный или духовно-нравственный – в патриотическом;

2) гражданское воспитание связано с потребностями человека реализовать свою гражданскую позицию, правовую культуру, свои права, обязанности, проявить гражданскую компетентность, гражданское самосознание в обществе, а гражданское воспитание связывают, как правило, с воспитанием готовности человека служить своему народу, Родине;

3) в обычной жизни человек как гражданин своего государства проявляет личностную позицию через гражданские намерения, а его гражданская идентичность связана с патриотическими чувствами.

Многие специалисты определяют, что гражданственность – это личностное качество человека, которое является важнейшей характеристикой активной самореализации человека в социуме в интересах общества и самого человека и отражает его патриотические чувства.

К гражданско-патриотическим проявлениям личности относят любовь

к Родине, желание приносить пользу Родине, проявление чувства уважения к традициям, почитания народных святынь (памятники героям, народные праздники); признательности и благодарности нашим отцам и дедам, гордости за достижения граждан страны и родного края, желание изменить жизнь в стране к лучшему; желание выполнять свой гражданский долг, участвовать в гражданских акциях, выражать свою гражданскую позицию [4, С.87].

Образовательная политика Российской Федерации отражает национально-культурные и общегосударственные интересы в формировании государственной идеологии. Вместе с тем она учитывает общие тенденции мирового развития, которые требуют модернизации российского образования.

В российском образовании наметилась тенденция к установлению тесной взаимосвязи воспитательной деятельности и формирования у учащихся российской идентичности, т.е. осознания себя как носителя российской культуры и гражданина России. Именно становление гражданской идентичности определяется как ключевая задача образования, поставленная обществом перед педагогами, связанная с необходимостью обеспечить культурное наследование в демократическом поликультурном многонациональном социуме [3, С. 125].

В последнее время на различных экспериментальных площадках страны, в научных институтах, в средствах массовой информации идет активное обсуждение проблемы формирования гражданской идентичности. Идет полемика о том, какой должна быть концепция воспитания в новой российской школе, какие принципы должны стать основой воспитания, чтобы, преодолев разрыв гражданских позиций между поколениями и кризис гражданской идентичности, избавиться от ранее выработанных шаблонов в воспитании гражданственности.

Эта идея была положена в основу новой воспитательной парадигмы. Было предложено различать три составляющих российской идентичности – гражданскую, этническую и общечеловеческую, а результаты образовательного процесса определить по следующим уровням: знаниевому, ценностному и деятельностному. При таком подходе российское самосознание связано с гражданской идентичностью в своих базовых основах. Сформированность этой идентичности проверяется наличием у учащихся знаний о русской культуре и истории, о современной социальной и политической ситуации в стране, а также чувства гордости за Россию [1, С.24].

Для этого образовательные учреждения должны решить ряд задач:

- постулировать всем субъектам образовательного процесса ясные представления о достижениях страны и богатствах культуры народа;
- создать систему мониторинга процессов формирования российской идентичности;
- грамотно продумывать и реализовывать те или иные педагогические технологии воздействия на эти процессы.

Сегодня на становление гражданской идентичности направлены образовательные программы по дисциплинам общественных наук, социаль-

но-воспитательные программы, разнообразная внеурочная деятельность. Важное место при этом занимает психолого-педагогическое сопровождение субъектов образовательного процесса, оно обеспечивает поддержание психологического здоровья учащихся, связанного с индивидуализацией образовательных маршрутов, создание комфортной, психологически безопасной образовательной среды. Психолого-педагогическое сопровождение традиционно охватывает всех участников образовательного процесса: учащихся, родителей и педагогов. В процессе психолого-педагогического сопровождения решаются следующие традиционные задачи:

- мониторинг и динамика социально-психологического развития учащихся, оценка их психолого-педагогического статуса;
- формирование у учащихся способности к самопознанию, самоопределению и саморазвитию.

Отметим, специальных технологий формирования гражданской идентичности пока нет. Разработка и внедрение их – проблема ближайшего будущего. Эта проблема может решаться на основе уже имеющегося опыта и с учетом применения используемых технологий:

- технологии исследовательского (проблемного) обучения;
- технологии обучения в сотрудничестве;
- личностно-ориентированного обучения и воспитания;
- технологий коллективного взаимодействия;
- технологии творческой деятельности и др.

В процессе работы по формированию российской идентичности эффективны интерактивные формы и методы обучения: презентации, дискуссии, эвристическая беседа, «мозговой штурм», «деловая игра», «круглый стол», конкурсы творческих работ, ролевые игры, тренинг, кейс-метод, коллективные решения творческих задач и др.

Важнейшей формой работы по формированию гражданской идентичности у учащихся является использование обучающих тренингов и их элементов. Работа в тренинге ориентирована на применение интерактивных методов групповой работы, развитие личностной компетентности в той или иной области знаний.

Обозначим и ещё один тезис: Воспитательно-образовательное пространство должно наполняться ценностями, общими для всех россиян, принадлежащих к разным конфессиям и этносам, проживающих в различных регионах нашей страны. Эти ценности могут определяться как базовые национальные, поддерживаемые в религиозных, культурных, социально-исторических, семейных традициях народов России. Они передаются из поколения в поколение, обеспечивают эффективное развитие государства и являются нравственной опорой, которая позволяет человеку противостоять разрушительным влияниям и продуктивно развивать свое сознание, систему социальных ценностей.

Традиционными источниками формирования нравственной культуры подрастающих поколений выступают:

- проявления патриотизма (деятельностно проявляемая любовь к Родине, к своему народу);
- социальная солидарность (доверие к людям, государству; свобода

личная и национальная; справедливость, милосердие, честь, достоинство);

- утверждение своей гражданственности (служение Отечеству; долг перед старшим поколением и семьей, соблюдение законов, свобода совести и вероисповедания);

- семья (почитание родителей, забота о старших и младших, ответственность за продолжение рода, любовь и верность);

- труд и творчество (целеустремленность и настойчивость, творчество и созидание, трудолюбие, бережливость);

- наука (формирование представлений о научной картине мира, познание истины, экологическое сознание);

- традиционные российские религии (ценности религий в виде системных культурологических представлений о религиозных идеалах);

- искусство и литература (духовный мир человека, нравственный выбор, смысл жизни, красота, гармония, эстетическое развитие);

- природа (планета Земля, жизнь, родная земля, заповедная природа);

- овладение культурой человечества (многообразие культур и народов, мир, прогресс человечества, международное сотрудничество) [3, С. 157].

Задача формирования гражданской (русской) идентичности у учащихся предполагает качественно новый по содержанию подход педагогов к традиционным проблемам формирования патриотизма, толерантности гражданского самосознания у учащихся, владения культурными ценностями.

- педагог в своей работе призван ориентироваться на национальные традиции, особенности восприятия и интерпретаций понятий в российской культуре, применительно к нашей истории и менталитету;

- педагог должен работать с толерантностью как с практикой понимания, признания и принятия представителей других культур, исторически существующих в российской традиции и менталитете;

- педагогу не следует ограничиваться общением с учащимися в замкнутой, привычной среде образовательного учреждения. Он должен выводить их во внешкольную общественную среду. Только в самостоятельном социальном взаимодействии учащиеся реализуют полученные навыки, осознают себя частью общества, гражданами страны.

Основой психолого-педагогической работы по формированию гражданской идентичности в образовательном процессе является системно-деятельностный подход, основная цель которого не отдельные знания, умения и навыки, а способность и готовность человека к системной, продуктивной и эффективной деятельности в различных социально-значимых условиях [2, С. 204].

Образовательное учреждение – важнейший социальный институт, субъект социализации, который создает необходимые условия для интеллектуального, социального, духовно-нравственного развития учащихся. Чем целесообразнее, содержательнее организована деятельность в конкретном учреждении, тем более эффективна реализована потребность в формировании активной жизненной позиции, тем рациональнее строится процесс межличностного взаимодействия, тем эффективнее будет определяться гражданская позиция личности в условиях современного образования.

Список литературы

1. Андриюшков А. А. Формирование российской идентичности как задачи образования: мировоззрение, созидающее будущее // Вопросы образования. – 2011 – № 3. – С. 23–28.
2. Глебов А. А. Воспитание патриотизма, толерантности и культуры межнационального общения. – Волгоград, 2004.
3. Джуринский А. Н. Развитие образования в современном мире. – М., 2013.
4. Садохин А. П., Грушевицкая Т. Г. Этнология. – М., 2010.
5. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. – М., 2008.

УДК 378

*Красильников Владимир Вячеславович
Тоускин Владимир Сергеевич
Krasilnikov Vladimir Vyacheslavovich
Toiskin Vladimir Sergeyevich*

**ИНФОРМАЦИОННАЯ АНТРОПОЛОГИЯ
И КИБЕРАНТРОПОЛОГИЯ КАК ОТРАЖЕНИЕ
ИНФОРМАЦИОННОЙ ЦИВИЛИЗАЦИИ
INFORMATION ANTHROPOLOGY AND CYBERANTHROPOLOGY AS
A REFLECTION OF THE INFORMATION CIVILIZATION
ГБОУ ВПО «Ставропольский государственный педагогический
институт», Ставрополь
Stavropol State Pedagogical Institute, Stavropol
e-mail: toiskin@mail.ru**

Аннотация: в статье рассматриваются особенности новых направлений антропологии: киберантропологии и информационной антропологии. Определяются объект, предмет и задачи указанных направлений антропологии. Необходимость рассмотрения методологических основ информационной антропологии обусловлена важностью разрешения недостаточно исследованной проблемы становления информационной цивилизации и ее влияния на развитие системы образования в современной России.

Annotation: the article discusses the features of the new directions of anthropology: kiberantropologii and information anthropology. Defines an object, the subject and objectives of these areas of anthropology. The need to consider the methodological foundations of anthropological information due to the importance of resolving the problem of under-investigated the formation of information civilization and its influence on the development of the education system in modern Russia.

Ключевые слова: информатизация, информационная цивилизация, киберантропология, информационная антропология, предмет информационной антропологии, задачи информационной антропологии, проблемы киберантропологии.

Keywords: informatization, information civilization, kiberantropologiya, information anthropology, subject of information anthropology, the problem of information anthropology, problems kiberantropologii.

На рубеже третьего тысячелетия происходит смена мировоззрения, обусловленная революцией в области коммуникаций и информации. К отличительным особенностям новой информационной революции относят: глобальный характер информатизации, информация становится товаром, зарождается информационная экономика, происходит цифровизация технологической сферы и интеграция разнообразных технологий, разрабатываются новые виды информационно-коммуникационных технологий, появляются потенциальные основания усиления и развития интеллектуальных возможностей человека, повышается роль человеческого потенциала, усиливается информационное неравенство, возникают проблемы информационно-психологической безопасности и др.

Становление информационной цивилизации – это системный вызов для общества и человека, порождающий новые возможности, противоречия, проблемы и угрозы. Этот вызов еще недостаточно осознан и поэтому в необходимой мере системно не изучается в науке и образовании.

Жизнедеятельность и взаимодействие человека с другими людьми и миром осуществляются параллельно в двух средах: классической объективной (материальной) реальности и новой реальности киберпространства (киберреальности). Обе эти реальности оказывают влияние на формирование субъективных представлений человека об окружающем мире, то есть происходит трансформация субъективной реальности.

Киберпространство есть некое созданное человечеством и расширяющееся сетевое информационное воплощение ноосферы, обретающее относительные характеристики инновационной «параллельной реальности» – киберреальности [3, С. 28].

Киберпространство связывает людей вне социальных слоев, стран, наций и мест проживания. Формируется новая культура – киберкультура, основанная на технологиях виртуальной реальности. Под влиянием информационных технологий происходит изменение образа мира и образа жизни и, как следствие, формируется новый тип общества и личности в киберпространстве. В работе [4] указывается, что «под влиянием и в результате использования человеком современных информационно-коммуникационных, цифровых технологий в контексте усвоения и воспроизводства им культуры в рамках персональной жизнедеятельности происходит процесс качественных изменений структуры самосознания личности и потребностно-мотивационной сферы индивидуума, так называемая киберсоциализация человека (социализация личности в киберпространстве)».

Киберпространство накладывает специфический отпечаток на состав социальных элементов структуры личности. Таковыми являются [1]:

социально-актуальные (статус, идентичность, мотивация, социальная роль, осмысленность действий, ценностная ориентация, авторитет, лидерство и др.);

определяемые опытом интеракций (социализация, информационная грамотность, информационная культура, навыки социальной навигации в киберпространстве и др.)

Элементы социальной структуры личности в киберпространстве тесно связаны с идентичностью личности, которую понимают как набор характеристик, отличающих данного человека от других людей, а с социальной точки зрения – как результат осознания своей групповой принадлежности с принятием типичных для этой группы черт.

Наиболее существенное влияние условия жизни в киберпространстве оказывают на формирующиеся структуры образа мира в подростковом и юношеском возрасте. Именно подростки и молодежь сегодня являются той категорией, которая в наибольшей степени вовлечена в различные формы деятельности и виртуальное взаимодействие в киберпространстве. Институтом их социализации становится Интернет, который формирует особый «информационный» образ жизни.

Все в большей степени проявляются проблемы Homo Informaticus (человек информационный), изменения психики человека в новой информационной среде обитания, обеспечения информационно-психологической безопасности.

Все вышеуказанное обусловило возникновение новых направлений антропологии: киберантропологии и информационной антропологии.

Термин «информационная антропология» в современной гуманитарной науке ещё не получил постоянного статуса и фиксированного содержания. К. К. Колин определяет информационную антропологию как «направление междисциплинарных исследований, связанных с изучением информационных качеств и способностей человека по восприятию, хранению и обработке информации, а также тех новых тенденций, которые обусловлены положением человека в глобальном информационном обществе, в частности, изменений психологической и физиологической природы самого человека, которые связаны с изменениями в организации деятельности его головного мозга, а также с встраиванием в его тело различного рода информационных устройств, создаваемых на основе достижений в области микроинформатики и нанотехнологий» [2].

Термин киберантропология был введен Эскобаром [5] для обозначения направления исследований новых областей человеческих практик и взаимодействий, названных им техно социальными. Киберантропология имеет и другие наименования, в частности, «виртуальная антропология», «интерактивная антропология». Но, как и термин «информационная антропология», в настоящее время они не определены однозначно. Общим является тот факт, что компьютерная среда обеспечивает интерактивность и определяется как разновидность сообщества или субкультуры, отличающихся по ряду параметров от физических сообществ.

Предметом информационной антропологии являются проблемы и закономерности жизнедеятельности человека в информационном обществе (философские, психологические, социальные и естественно-научные аспекты), а предметом киберантропологии – структура, динамика и природа интернет-сообществ (виртуальных комьюнити) и киберкультуры. Объект исследования этих новых научных направле-

ний общий – человек в новой информационной среде обитания, человек в киберпространстве.

Как информационная антропология, так и киберантропология формируются на стыке философии информации, философской антропологии, информационной культурологии, психологии, нейрофизиологии мозга, нормальной физиологии, биоинформатики, социологии.

Основными актуальными задачами информационной антропологии являются: философское описание информационных аспектов феномена человека и его роли в процессе глобальной эволюции, изучение информационных свойств и качеств человека, как природных, так и приобретенных, его способности воспринимать, запоминать, понимать и передавать информацию в ее различных видах и формах; изучение проблем адаптации личности в киберпространстве; изучение влияния киберпространства на психику человека, разработка и исследование новых информационных методов и средств, ориентированных на изучение биологической, психологической и социальной природы человека, количественной оценки его информационных свойств и качеств как важного элемента новой информационной среды обитания людей, изучение социально-культурологических проблем человека в информационной среде обитания, изучение физиологической природы человека информационными методами.

К проблемам киберантропологии можно отнести: формирование личности в стахостическом, быстро меняющемся мире с точки зрения системы ценностных ориентаций; формирование социального статуса и социальной роли личности, социальной мобильности; обеспечение позитивного социального партнерства; формирование информационной компетентности; воспитание критического отношения личности к циркулирующим информационным потоками и хранящимся в сети информационным ресурсам; обеспечение информационно-психологической безопасности и др.

Список литературы

1. Бондаренко С. В. Социальная общность киберпространства // Оптимальные коммуникации. URL: <http://jarki.ru/wpress/2009/03/06/486/>

2. Колин К. К. Информационная антропология: предмет и задачи нового направления в науке и образовании. Культурология // Вестник КемГУКИ. – 2011. – № 17. – С. 17–32.

3. Плешаков В. А. Интеграция, киберсоциализация и социальное воспитание: студент и преподаватель в информационном пространстве // Педагогическое образование и наука. – 2010. – № 1. – С. 27–31.

4. Плешаков В. А. Виртуальная социализация как современный аспект квазисоциализации личности // Проблемы педагогического образования: Сб. науч. ст.: Вып. 21. / Под ред. В. А. Сластенина, Е. А. Левановой. – М., 2005. – С. 48–49.

5. Escobar A. Welcome to Cyberia: Notes on the Anthropology of Cyberculture // Current Anthropology. University of Chicago Press. – Jun., – 1994. – Vol. 35. – P. 211–231.

*Краснянская Татьяна Максимовна,
Тылец Валерий Геннадьевич
Krasnyanskaya Tatiana Maksimovna,
Tylets Valery Gennadievich*

**ИНФОРМАЦИОННО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ:
УГРОЗЫ ЛИЧНОСТНОМУ РАЗВИТИЮ И ИХ ПРЕОДОЛЕНИЕ
INFORMATIONAL AND PSYCHOLOGICAL SAFETY: MENACES TO
PERSONAL DEVELOPMENT AND THEIR SURCHARGING**

**Филиал ГБОУ ВПО «Ставропольский государственный
педагогический институт», г. Ессентуки
Branch of Stavropol State Pedagogical Institute, Essentuki
E-mail: ktm8@yandex.ru, valerytylets@yandex.ru**

Аннотация: в статье представлены результаты теоретического анализа психологических последствий возникновения информационных угроз развитию личности как предпосылки актуализации у нее потребности в информационно-психологической безопасности. С точки зрения информационно-психологической безопасности личности, выделено и проанализировано три вектора наведенного извне информационного воздействия на сферу сознания, эмоциональных и познавательных процессов человека. Установлено, что весь диапазон предлагаемых подходов к обеспечению информационно-психологической безопасности личности может быть разбит на три группы: запрещающие, просвещающие и развивающие. Предложена комбинаторная практика обеспечения информационно-психологической безопасности личности, сочетающая возможности всех трех ранее обозначенных подходов.

Annotation: this paper presents the results of the theoretical analysis of the psychological consequences of the emergence of information threats to the development of personality as a prerequisite for updating the need for informational and psychological security. In terms of informational and psychological safety of the person it was isolated and analyzed three vectors of the information influence induced from outside on the sphere of consciousness, emotional and cognitive processes of the person. It was established that the full range of proposed approaches to providing informational and psychological safety of the person can be divided into three groups: prohibiting, educating and developing. A combinatorial practice of providing informational and psychological safety of the person combining elements of all three previously identified approaches is proposed.

Ключевые слова: информация, информационная угроза, информационный обмен, индуцированное воздействие, информационно-психологическая безопасность, развитие личности, познавательные процессы, эмоциональные состояния, поведенческая активность.

Keywords: information, information threats, communicational change, induced effects, informational and psychological safety, personal development, cognitive processes, emotional states, behavioral activity.

Усиление роли информации в построении процессов социального функционирования обусловило появление новой реальности, позицио-

нируемой в качестве информационного общества. На сегодняшний день именно полнота и адекватность информации определяет качество управленческих решений, эффективность распознавания и использования тенденций развития, проявляющихся в различных сферах жизни, адекватность проектирования будущего на уровне социума и отдельных субъектов. Вместе с тем становление информационного общества сформировало и особый тип угроз развитию личности, сделавший актуальным решение спектра задач, относящихся к обеспечению ее информационно-психологической безопасности [1, С. 5]. Данный тип угроз характеризуется не только принципиальной новизной своей природы, но и глобальностью спектра негативного действия. Нарушение информационно-психологической безопасности влечет за собой сбои в функционировании психических процессов, возникновение нежелательных состояний психики и комплекса деструктивных личностных изменений, дестабилизацию поведенческой и социальной активности человека. Весь этот негатив требует более внимательного аналитического изучения своего причинно-следственного и содержательно-феноменологического поля, а также разработки подходов к его профилактике и нейтрализации. Авторы указывают, что информационно-психологическая безопасность, находясь на стыке информационной и психологической безопасности, обладает своеобразием, обусловленным спецификой угроз, инициирующих к ней интерес, устойчиво не снижающийся на протяжении уже достаточно длительного времени [5, С. 25–26]. Данный тип угроз, возникающий при изменении некоторыми источниками процесса и содержания информационного обмена человека со средой, вопреки интересам развития его личности, в нашем понимании, реализуется несколькими векторами наведенного извне действия: на сферу сознания, на сферы эмоциональных и познавательных процессов.

Первый, наиболее очевидный и изученный, вектор заключается в индуцированном воздействии некоторой информации на сферу сознания человека с целью вытеснения имеющихся у него субъектных представлений и замены их новыми представлениями, не коррелирующими целям развития его личности, но соответствующими интересам инициатора производимого действия. Отметим, что воздействие на сферу сознания молодого поколения в настоящее время лежит в основе традиционных методов решения различными просоциальными институтами всего спектра образовательных и воспитательных задач [2, С. 106–111]. Оно также широко используется для формирования потребительского поведения и общественного мнения по различным политическим, культурным, бытовым и иным вопросам. Без информационного воздействия в данных случаях не обойтись, однако оно, способствуя социализации личности и интенсификации общественных процессов, в большинстве случаев обладает достаточной социальной ценностью. Присваивая такого рода информацию, субъект включается в определенное сообщество, разделяющее принятые в нем ценности и выстраивающее свою жизнь в соответствии с эффективными в типичных условиях его функционирования нормами, правилами, обычаями. Информационные угрозы возникают тогда, когда осуществляемое подобным образом воздействие входит в противоречие с перспективами

личностного роста и развития его аудитории. В обозначенном русле реализуются, в частности, процессы манипулирования, зомбирования, программирования личности. Их суть сводится к навязыванию субъекту чуждых ему представлений как основы трансформации ценностной и поведенческой сферы. Нарушение информационно-психологической безопасности проявляется в возникновении когнитивного диссонанса личностных смыслов и жизненного опыта субъекта, утрате им подлинной жизненной цели творческого созидания себя и окружающей среды и замене ее иллюзорными целями благополучного существования [6, С. 90–95]. При этом форма организации самого индуцированного информационного воздействия не принципиальна, может предполагать использование различных способов искажения информации на основе более или менее радикального сокращения или трансформации ее смыслового содержания, способа предъявления, условий получения. Важным для источника угрозы при этом является достижение в отношении целевой аудитории полноты присвоения трансформированной информации, достаточной длительности ее сохранения и скорейшего использования субъектом жизнедеятельности ожидаемым образом в течение максимально длительного срока. Характерное для действия данного типа информационных угроз вероятностное и отсроченное во времени изменение практики субъектной активности может рассматриваться аспектом его уязвимости и ресурсом повышения информационно-психологической безопасности личности.

Следующим, более сложным, с нашей точки зрения, вектором реализации рассматриваемого типа угроз является индуцированное воздействие на эмоциональную сферу человека. Возникающие у него в итоге эмоциональные состояния призваны обеспечивать некритическое исполнение действий, по своей цели расходящихся с интересами развития его личности. Сложность достижения цели, заложенной в такое информационное воздействие, нами увязывается с тем, что формирование заданных эмоциональных состояний (восторга, привязанности, брезгливости и др.) в отношении некоторого объекта (явления) возможно только в том случае, когда оно сопровождается осознанием человеком факта изменения у него статуса сформировавшейся в связи с ним потребности. В итоге он должен не только присвоить на личностном уровне транслируемую ему информацию, что свойственно первому из рассмотренных нами типов угроз, но, согласно информационно-потребностной теории П.В. Симонова, соотнести ресурсы, наличные и необходимые для приемлемого удовлетворения соответствующей потребности. Таким образом, изменение эмоционального состояния человека может рассматриваться шагом, следующим за присвоением смыслового содержания наведенного на него извне информационного воздействия. Информационное воздействие при этом, по сути, программирует цепочку изменений «информация – личностный смысл – эмоциональное состояние – поведенческая активность». Однако ее воспроизведение на практике не всегда достижимо. В отличие от первого вектора воздействие на эмоциональную сферу человека характеризуется вероятностным и менее устойчивым действием. Данное утверждение мы основываем на том, что эмоции формируются под действием многих

факторов, трудность учета и использования которых усиливается их динамичностью. Вместе с тем непосредственная «связка» поведенческой активности человека и его эмоционального состояния делает рассматриваемый тип индуцированного информационного воздействия существенной угрозой информационно-психологической безопасности личностному развитию.

Тип угрозы информационно-психологической безопасности личности, принципиально отличный от рассмотренных ранее, образуют индуцированные информационные воздействия на познавательную сферу человека. Специфика данной информационной угрозы нами увязывается с тем, что она направлена на кардинальное изменение качества работы его познавательных процессов, по отдельности и в комплексе. Более конкретно: речь идет о достижении существенного упрощения механизмов их функционирования и снижения на этой основе уровня адекватности информации, получаемой человеком с привлечением процессов ощущения, восприятия, внимания, памяти, мышления и воображения. Мы исходим из того, что данный тип информационной угрозы может обеспечиваться достаточно пролонгированным во времени негативным воздействием на человека, осуществляемым через трансформацию системы социокультурных ценностей, уничтожение национальных традиций обучения и воспитания, перестройку приоритетов и принципов организации деятельности образовательных учреждений и социального института семьи. Итогом такого воздействия становится снижение сензитивности перцептивной сферы, разрушение мнемических способностей, формирование клипового мышления, исчезновение творческого воображения человека. Осуществленные в благоприятный период его развития такие изменения становятся мало обратимыми и достаточно надежно гарантируют последующую чувствительность индивида к остальным типам индуцированного информационного воздействия. В итоге он утрачивает существенную долю своей адаптивности, личностной автономности и потенциала развития. Масштабность и значимость ущерба, наступающего в результате их действия, позволяет рассматривать информационные угрозы познавательным процессам человека наиболее существенным вектором нарушения его информационно-психологической безопасности.

Таким образом, информационные угрозы безопасности человека, свойственные современности, обладают существенным разрушительным потенциалом для развития его личности. Различаясь по вектору действия, они тем не менее схожи по принципу своего функционирования. В их основе лежит изменение информационных обменов человека со средой вразрез целям развития его личности, но в пользу интересов инициатора индуцированного на него информационного воздействия. По сути, информационные угрозы направлены на разрушение подконтрольности субъекту действия негативных для развития его личности экзо- и эндогенных факторов и создание условий для прямого присвоения навязываемых на него управляющих информационных воздействий. Невозможность нейтрализации отдельным субъектом глобальных информационных давлений, оказываемых на среду его социального функционирования, побуждает к поиску

индивидуальных подходов к обеспечению информационно-психологической безопасности личности.

Анализ научных источников позволяет предлагаемые подходы к обеспечению информационно-психологической безопасности личности сгруппировать следующим образом: запрещающие, просвещающие и развивающие. Запрещающие подходы в практике преодоления информационных угроз реализуются как введение более или менее масштабных императивных ограничений в отношении потребления информации определенного типа. Реализация запрещающих подходов в практике повышения информационно-психологической безопасности личности затруднена необходимостью выработки критериев, позволяющих адекватно оценить степень угрозы информации, поступающей к субъекту извне по различным источникам. Она также сдерживается сложностью обеспечения технической стороны блокировки угрожающей информации, а также мотивирования самого субъекта перекрыть канал поступления к нему информации подобного рода. Просвещающие подходы к обеспечению информационно-психологической безопасности личности основаны на включении субъекта в информационное пространство, поддерживающее задачи развития его личности. Получение субъектом адекватной информации способствует достижению им такой степени информированности относительно значимых для него объектов (событий), что индуцированная информация будет проигнорирована или нейтрализована. Усиливая подконтрольность субъекту поступающих массивов информации, такой подход тем не менее ограничен необходимостью постоянного обновления субъектной просвещенности в отношении актуализирующихся угроз. Эффективность развивающего подхода, характеризующегося использованием развития личности в качестве средства противодействия угрозам информационно-психологической безопасности, ограничивается многообразием личностных структур, «чувствительных» к их действию. В этих условиях представляется перспективной использование комбинаторной практики обеспечения информационно-психологической безопасности личности, сочетающей возможности всех трех ранее обозначенных подходов.

Список литературы

1. Басанова Т.А. Представления студентов вуза об информационно-психологической безопасности и пути их трансформации: Дис. ... канд. психол. наук. – Таганрог, 2007.
2. Благодырь Е.М. Психологическая характеристика безопасного поведения детей-сирот младшего школьного возраста // Образование. Наука. Инновации: Южное измерение. – 2013. – № 3. – С. 106–111.
3. Динь Т.Т.А. Совладающее поведение как условие обеспечения психологической безопасности иностранных студентов, обучающихся в российских вузах // Научный поиск. – 2015. – № 21. – С. 22–24.
4. Ежевская Т.И. Основные направления и подходы к исследованию информационно-психологической безопасности личности в отечественной науке // Ученые записки Забайкальского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. – 2010. – № 5. – С. 193–200.

5. Ковдра А. С. Проблема безопасности в современной психологической науке // Сборник научных трудов Sworld. – 2011. – Т. 20. – № 2. – С. 25–26.

6. Краснянская Т. М. Психологические особенности сценариев безопасности студентов вуза // Education Sciences and Psychology. – 2015. – № 2 (34). – С. 90–95.

УДК 378

Крюкова Алиса Анатольевна
Kryukova Alice Anatolyevna

**ГОСУДАРСТВЕННО-ОБЩЕСТВЕННОЕ УПРАВЛЕНИЕ
ОБРАЗОВАНИЕМ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ
ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ**
**STATE-PUBLIC MANAGEMENT OF EDUCATION AS A FACTOR IN
THE DEVELOPMENT OF THE EDUCATION SYSTEM IN MODERN
RUSSIA**

**Филиал ГБОУ ВПО «Ставропольский государственный
педагогический институт» в г. Буденновск**
Stavropol State Pedagogical Institute The Department in Budeyonnovsk
e-mail: kaalisa85@mail.ru

Аннотация: в статье рассматриваются отдельные аспекты реализации государственно-общественного управления образованием в современной России, в частности, роль органов самоуправления в сфере образования. Раскрыто влияние коллегиального попечительства на развитие образования.

Annotation: The article considers some aspects of state-public management of education in modern Russia, in particular, the role of government in education. Revealed the impact of collective trusteeship for the General education development.

Ключевые слова: государственно-общественное управление образованием, попечительские советы, органы самоуправления, современная школа.

Keywords: state-public management of education, board of trustees, autonomous bodies, self-governing bodies, modern school.

На протяжении последних лет в нашей стране тема развития органов самоуправления в сфере образования стала очень популярной. Это Школьные советы, управляющие Советы, Попечительские Советы и т.д.

Одной из причин создания попечительских советов в современной России явилась необходимость привлечения дополнительных внебюджетных средств. В связи с ростом различных видов образовательных учреждений и образовательных услуг отечественная школа претерпевает ряд изменений. К сожалению, многие нововведения в системе образования не всегда отвечают требованиям и задачам, которые ставит перед образовательной системой общество. Часто причиной этому является отсутствие материальных и человеческих ресурсов. Безусловно, финансирование образования в России – одна из актуальных проблем государства, а совершенствование системы финансирования образования повлечёт повышение качества об-

разования и обеспечит его доступность для всех слоёв населения. Исторически сложилось так, что многие финансовые вопросы в отечественной дореволюционной школе решали коллегиальные попечительства. Стоит отметить, что в современном мире попечительские советы оказывают поддержку образованию во многих странах. К сожалению, наша система попечительства была разрушена. А предпринимаемые попытки её восстановить пока не приносят ожидаемых результатов.

Однако не стоит забывать, что развитие государственно-общественных органов управления в России середины XIX – начала XX вв. было неразрывно связано с развитием благотворительности. Перенимая опыт благотворительных Обществ, их уставы, часто функции и состав, создавались коллегиальные органы управления учебными заведениями в царской России. Исполнительный директор эндаумент-фонда НИЯУ МИФИ Станислав Федин считает, что современное отечественное образование нуждается в возрождении забытых традиций. В современной России с 2006 года существует возможность развития эндаумент-фондов, что является эффективным инструментом финансирования образования во многих странах. Этот термин означает «вклад», «взнос», «пожертвование». Современные эндаумент-фонды – это фонды, созданные для некоммерческих целей и направленные на получение дохода за счёт инвестирования средств. Однако весь доход должен быть направлен на те цели, для которых был создан фонд [6]. Для создания данных фондов, по мнению С. И. Фебина, необходимы информационно-разъяснительные работы с руководителями компаний, с выпускниками образовательных учреждений, проведение специальных мероприятий и пиар-акций для привлечения жертвователей. Необходимо прививать выпускнику желание помочь своему университету [7]. Между тем эта статья доходов существовала у многих исследуемых нами дореволюционных Обществ, оказывающих поддержку образованию, коллегиальных попечительств, попечительских советов. Такой вид пожертвований был очень популярен среди благотворителей. Отличалось лишь название, в дореволюционной России эта статья доходов называлась в отчётах: проценты с капиталов. На наш взгляд, в современных условиях необходима актуализация этого исторического опыта.

Мы считаем, что одним из инструментов воспитания у молодёжи как желания оказывать материальную помощь, так и желания участвовать в жизни школы после её окончания должны являться структуры школьного, а далее студенческого самоуправления, добровольческая деятельность учащихся. А развитие общественного участия в управлении образованием должно развиваться вместе с развитием благотворительности. Вместе с тем не стоит упускать из виду тот факт, что благотворительная деятельность имеет не только материальную сторону, но и является инструментом духовного воспитания. А институт попечительства рассматривается многими исследователями как путь к активизации общественного участия в социальной сфере.

Исследователь Т. И. Пуденко указывает, что, несмотря на то, что в последние годы государством стимулировалось лишь развитие управляющих советов, современными условиями жизни продиктовано существо-

вание различных органов демократического управления школой. Кроме того, в современных школах действуют функционально более понятные и обеспечивающие демократический характер управленческих решений школьные и попечительские советы. Тем не менее, несмотря на свои положительные стороны, в последние годы часто школьные советы заменяются или преобразуются в управляющие советы, которые не стали, по мнению исследователя, успешными по причине того, что были перенесены из Великобритании и не адаптированы для российской школы [4]. Этот факт ведёт к снижению качества управления образованием. Другой проблемой, ведущей к снижению качества, является отсутствие достоверной информации о процессах, которые происходят в системе образования [3, С. 88–93]. Официальные же отчёты нельзя назвать источниками объективной информации потому, что они составляются обычно под определённую задачу с целью показать, как решается данная поставленная задача [2].

Вместе с тем одной из причин создания современных государственно-общественных органов управления образованием стала необходимость вовлечения общественности в систему контроля качества образования. А в 2010 году при Правительстве РФ был создан Совет по вопросам попечительства в социальной сфере. Совет был создан в ходе реализации послания Президента РФ, указанного в Перечне по реализации Послания Президента РФ Федеральному Собранию Российской Федерации [5].

Создание современных попечительских советов решает ещё одну актуальную на сегодняшний день проблему: обеспечение крепкой связи между населением и школой, между родителями и педагогическим составом учебного заведения. Для того чтобы школа была способна отвечать требованиям общества, она должна вести с ним диалог. На наш взгляд, как в дореволюционной России, так и в России XXI века государственно-общественные органы управления остаются инструментом взаимодействия между обществом и школой. В. Ю. Коровкин в своём диссертационном исследовании освещает необходимость совместной работы школы и родителей как условия становления государственно-общественного управления образованием. Попечительский совет рассматривается автором как орган взаимодействия педагогического коллектива, общественности и родителей [1].

Проведённое исследование и анализ архивных документов позволили оценить роль попечительства в развитии и управлении образованием в дореволюционной России. На наш взгляд, причины создания коллегиальных попечительств в дореволюционной и современной России являются идентичными. Мы считаем, что необходимо заниматься изучением нашего исторического опыта и использовать его в современных условиях, а не перенимать опыт чужой страны и культуры. Ведь образование и культура являются основой национальной идентичности. Исторический ресурс – это один из наиболее сильнейших орудий нашей страны, который необходим для воспитания современного поколения и развития современной России. Поэтому при создании современных попечительских советов необходимо актуализировать наш исторический опыт и не забывать, что отечественная система попечительства имеет не только материальные, но духовно-нравственные корни.

Список литературы

1. Коровкин В. Ю. Совместная деятельность школы и родителей как условие становления государственно-общественного управления образованием: Дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 2002.
2. Пуденко Т. И. Идеологические установки как деструктивный фактор в исследовании процессов управления образованием // Идеологические аспекты методологического обеспечения научных исследований: материалы Всероссийского методологического семинара. – М., 2010.
3. Пуденко Т. И. Модернизация образования: актуальный стратегический выбор // Высшее образование для инновационной экономики: Всероссий. научно-практ. конференция: Тезисы выступления / Под ред. В. П. Колесова, Е. В. Егорова. – М., 2012. – С. 88–93.
4. Пуденко Т. И. Школьный совет в новых социально-экономических и правовых условиях функционирования образования: Материалы 17-й международной науч. – практ. конференции. – М., 2012.
5. Рагозина Л. Г., Коваленко Е. А., Гришина Е. Е., Пороховская М. А. Институт попечительства – путь к активизации общественного участия в социальной сфере. – М., 2013.
6. <http://dic.academic.ru/dic.nsf/ruwiki/239274>.
7. http://ria.ru/sn_edu/20150407/1056869320.html.

УДК 94(470)+572.9

Леонова Наталья Александровна
Leonova Natalia Alexandrovna

**ИСТОРИЯ ДЕТСТВА В КОНТЕКСТЕ МИГРАЦИОННЫХ
ПРОЦЕССОВ: АНАЛИЗ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ ПРАКТИК³
HISTORY OF CHILDHOOD IN THE CONTEXT OF MIGRATION
PROCESS: ANALYSIS RESEARCH PRACTICE
ГБОУ ВПО «Ставропольский государственный
педагогический институт», г. Ставрополь
Stavropol State Pedagogical Institute, Stavropol
e-mail: leona-7878@mail.ru**

Аннотация: в статье с позиций исторической науки рассматриваются исследовательские практики изучения детства в контексте миграционных процессов. Автор анализирует историографические особенности изучения детей и подростков как субъектов миграции.

Annotation: in this article from the standpoint of historical science research practices discussed in the context of the study of child migration. The author analyzes the features of historiographical study of children and adolescents as subjects of migration.

Ключевые слова: история, история детства, история миграции, дети мигранты, учебная миграция, субъект миграции.

³ Статья подготовлена при финансовой поддержке РГНФ в рамках гранта «Социологическое сопровождение предупреждения конфликтных отношений студентов-мигрантов в поликультурном сообществе Северо-Кавказского региона», № 15–03–18041.

Keywords: history, history of childhood, the history of migration, migrant children, educational migration, the subject of migration.

История детства как одно из направлений современной исторической науки, несмотря на сформированность исследовательской традиции, изучено не системно и фрагментарно. Являясь универсальным феноменом, проникающим или соприкасающимся со всеми сферами общественной жизни, детство обладает неисчерпаемым научным потенциалом, что, с одной стороны, усиливает к нему интерес, а с другой – усложняет исследование, делая его объектом межпредметного изучения.

Процессы, происходящие в современном обществе, заставляют обратить внимание на все возрастные категории, в том числе детей и подростков, как одну из самых незащищенных во всех отношениях групп. Это получило отражение и в современном образовательном законодательстве (имеются в виду проект «Стратегии развития воспитания детей» от 13 января 2015 г., Указ президента РФ об утверждении основ государственной культурной политики (от 24 декабря 2014 г. № 808) и др.) и направлениях научных исследований.

Следует отметить, что термин «миграция» в отечественной и зарубежной науке не имеет однозначной трактовки, что объясняется его сложной социальной и исторической природой.

Особенности проявлений миграционных процессов в разных сферах, регионах, половозрастных и национально-этнических группах обусловили выделение видов миграции, в частности, с целью получения образования, трудовой, этнической, сельской, городской, ученых и др.

Вопросы терминологии и трактовки миграции рассмотрены в коллективной работе «Миграционные процессы в России», авторы которой выделяют безвозвратную и временную (в двух проявлениях: учебная и трудовая) миграцию. [9]

Особого внимания заслуживают работы по истории изучения миграции и оформления ее теоретических основ. При этом Костенко В.В. отмечает отсутствие подобных исследований в рамках отечественной науки. [7, С. 62]

Разновекторность исследовательских парадигм при изучении феномена детства позволяют рассматривать его всесторонне и многоаспектно. Особый интерес представляют исследования истории детства через призму социальных феноменов, каким является, в частности, миграция.

Дети и подростки, являясь значимым субъектом миграционных процессов, как современных, так и имеющих место в истории нашей страны, нуждаются в социологическом сопровождении, предполагающем комплексное научное изучение истории детской миграции, региональные особенности миграционных процессов, выявление факторов, влияющих на характер детской миграции и др.

Так, влияние возрастного фактора на особенности миграции получили отражение в монографии «Миграционные процессы в России» в контексте исследования учебной миграции, перемещения школьников и студентов, так называемых учебных мигрантов. [9; С. 346] Авторы считают образовательную миграцию, в отличие от других видов, положительным явле-

нием, поскольку подрастающее поколение несет стране «омолаживающий эффект» и может частично решить демографическую проблему, по крайней мере, смягчить ее: «...Мы получим в лице иностранных выпускников российских вузов не только квалифицированную рабочую силу, но и новые семьи и детей, что в условиях демографического спада очень важно» [9, С. 353].

Этнические особенности миграции на примере воспитания детей рассматривались в рамках теории ассимиляции, сторонники которой считают, что «семьи из юго-восточной Азии строят воспитание детей таким образом, чтобы нацелить их на успех, что приводит выходцев из этих стран к лучшим успехам, чем детей американцев... Дети латиноамериканского происхождения, напротив, менее академически успешны. Причина этого, как утверждают ученые, кроется в ассимиляции в криминализованные группы в крупных городах». [7, С. 66]

Исследовались также такие аспекты, как направления и характер миграции [8], национальный состав мигрантов [6], особенности национально-демографических процессов [3], обусловленность миграции основными тенденциями политического и социально-экономического развития страны, миграционные этапы и др.

Несмотря на очевидную актуальность, детская миграция как исторический феномен и объект, предполагающий самостоятельное исследование, отдельно не рассматривалась.

В ряде работ, посвященных изучению различных аспектов истории детства, государственной политики в отношении детского населения, социального обеспечения детей в конкретные исторические этапы, косвенно затрагиваются вопросы детской миграции, но через призму вышеобозначенных проблем.

Так, в работе Афанасовой Е.Н. вопрос детской миграции затронут в контексте изучения причин изменения уровня младенческой смертности в 1920–1930-е гг. Автор, объясняя увеличение смертности детей в городах, указывает на рост мигрантов из сельской местности, вызванный социально-экономическими процессами, в первую очередь, урбанизацию, вследствие чего детям не было обеспечено должное медицинское сопровождение: «Рост младенческой смертности относительно суммарной смертности в городах и поселениях городского типа был вызван миграцией сельского населения в города. Урбанизационные процессы наиболее плачевным образом сказались на детях как наиболее уязвимой категории населения. Резкое увеличение численности детского населения в городах не соответствовало темпам развития сети детских учреждений здравоохранения. Количество детских консультаций, больниц, поликлиник, молочных кухонь, яслей явно не удовлетворяло возрастающие потребности населения. Бытовые проблемы, нерешенный окончательно вопрос с организацией детского питания в городах, скученность населения, распространение инфекционных заболеваний привело к увеличению доли младенческой смертности...» [2, С. 66]

Работы, посвященные исследованию определенных временных этапов или явлений российской истории, могут содержать материалы, позволяющие

щие составить общее представление об истории и специфике детской миграции. Так, исследования по истории коллективизации дают возможность анализа направлений миграционных потоков детского населения, меняющего место жительства вместе со взрослыми. [4]

Административно-территориальное реформирование, переселенческая политика, колонизационные процессы, военные и революционные события – могут выступать причиной изменения миграционных процессов, затрагивающих наряду со взрослым и детское население. [10]

Как отмечает Павлова О.В., нехватка рабочей силы, обострившаяся в 1930-е годы в условиях индустриализации, заставила государство искусственно стимулировать процесс отходничества крестьянства из созданных колхозов, что, в свою очередь, усилило миграцию из сельской местности в города, что не могло не отразиться на детях. [10, С. 7]

Исследуя особенности колонизационных процессов в 1920–30-е гг., Ильина В.А. приводит данные о том, что «документы Колонизационного управления позволяют услышать и представить маленькие камчатские человеческие трагедии, связанные с отсутствием печки в комнате в девять квадратных метров, в которой проживали четыре человека, с желанием построить себе маленькую избушку, а то привыкли строить так этак миллиона на полтора-два». [5] Аналогичные работы могут содержать косвенные свидетельства о положении детского населения наряду со взрослыми, переживающими все исторические перипетии тех лет.

Исследование истории детства в условиях современных миграционных процессов также представляет интерес, обусловленный, в первую очередь, актуальностью и практической значимостью проблемы. Однако необходимо отметить приоритет социологической составляющей в данных исследованиях. Историческая компонента явления остается малоизученной. [1]

Как один из факторов детской миграции рассматривается беспризорность 1920–1930-х годов, ставшая следствием социально-экономического и политического развития тех лет. [11] Беспризорные дети, составившие два миграционных потока – «местные» и «пришлые», являлись основными субъектами миграции указанного периода. Поэтому изучение детской беспризорности как исторического фактора миграции, а не только в контексте государственной и образовательной политики в отношении детского населения – одно из перспективных направлений исторического исследования.

В целом необходимо еще раз подчеркнуть приоритет изучения миграции, и детской в том числе, с позиций социологической методологии, и фрагментарность исторических научных изысканий, что, несомненно, сужает границы исследования и не позволяет комплексно и всесторонне изучить явление.

Использование исследовательских парадигм истории детства при изучении миграции позволит, помимо изучения исторического контекста, обозначить направления и основные тенденции исторического развития миграции детского населения, выяснить их причины и обусловленность социально-экономическими и политическими реалиями тех лет и в целом более объективно, предметно и комплексно исследовать и детство, и миграцию как исторические феномены.

Список литературы

1. Александров Д. А., Иванюшина В. А., Костенко В. В., Савельева С. С., Тенишева К. А. Положение детей мигрантов в Санкт-Петербурге (полная версия). – М., 2012; Макаров А. Я. Особенности этнокультурной адаптации детей мигрантов в московских школах // Социологические исследования. – 2010. – № 8. – С. 94–101; Александров Д. А., Баранова В. В., Иванюшина В. А. Дети из семей мигрантов в школах Санкт-Петербурга. Предварительные данные // Изд-во Политех. ун-та. – СПб, 2011; Панова Е. А., Федорова К. С. Иноэтничные дети в петербургской школе: мифы и реальность (по материалам социолингвистического исследования) // Журнал исследований социальной политики. – 2006. – Т. 4., № 1. – С. 81–102; Тюрюканова Е. В., Леденева Е. И. Ориентации детей мигрантов на получение Высшего образования // Социологические исследования. – 2005. – № 4. – С. 94–100 и др.
2. Афанасова Е. Н. Изменение уровня младенческой смертности в Восточной Сибири в 1920–1930-х годах // <http://history.isea.ru/hee/issue.aspx?id=27>.
3. Гозулов А. И., Григорьянц М. Г. Народонаселение СССР. – М., 1969; Андреев Е. М., Дарский Л. Е., Харькова Т. Л. Демографическая история России: 1927–1959. – М., 1998.
4. Ивницкий Н. А. Коллективизация и раскулачивание (начало 30-х годов). – М., 1994; Плотников И. Е. Кулацкая ссылка на Урале (1930–1933 гг.). – М., 2003; Селунская В. М. Социальная структура советского общества. История и современность. – М., 1987; Вербицкая О. М. Российское крестьянство: от Сталина к Хрущеву. – М., 1992; Население России в XX веке. Исторические очерки: В 3 т. / Отв. ред. Ю. А. Поляков. – М., 2000. Т. 1. 1900–1939 гг.; и др.
5. Ильина В. А. Начало советской колонизации Камчатки в годы первой пятилетки // <http://www.npacific.ru/np/library/publikacii/questhist/istor-6.htm>
6. Козлов В. И. Национальности в СССР. – М., 1976.
7. Костенко В. В. Теории миграции: от ассимиляции к транснационализму // hse.ru/data/2014/11/10/1099325984/.
8. Максудов С. Миграция в СССР в 1926–1939 годах. – М., 2006.
9. Миграционные процессы в России / Под ред. В. В. Локосова и Л. Л. Рыбаковского. – М., 2014.
10. Павлова О. В. Миграция населения на Урале в 1914–1939 гг.: Автореф. дисс...к.ист.н. – Екатеринбург, 2004; Волошина И. В. Переселенческая политика советского государства в 1920–1930-е гг. в отечественной историографии: Автореф...к.ист.н. – Спб., 2002; Гуцин Н. Я. Население

Сибири в XX веке: Основные тенденции и катаклизмы в развитии. – Новосибирск, 1995; Бородин Л. И., Максимов С. В. Крестьянские миграции в России и в СССР в первой четверти XX века (микроанализ структуры миграционных потоков) // Отечественная история. – 1993. – № 5. – С. 127; и др.

11. Сажина Н. С. Деятельность государства и общественных организаций по ликвидации детской беспризорности в 1921–1928 гг. (на материалах Урала): Автореф. дис...к.ист.н. – Екатеринбург, 2003; Михайлов В. Беспризорные дети // Миграция в России. – 2000. – № 2. – С. 40–41; и др.

УДК 371

Лидак Людмила Валентиновна
Lidaka Lyudmila Valentinovna

**ЦЕННОСТНОЕ ОТНОШЕНИЕ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА
К ЭТНОКУЛЬТУРНОМУ НАСЛЕДИЮ НАРОДОВ СЕВЕРНОГО
КАВКАЗА: АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД
VALUE ATTITUDE OF THE YOUNGER PUPILS BY ETHNIC
AND CULTURAL HERITAGE OF THE PEOPLES OF THE NORTH
CAUCASUS: AN ANTHROPOLOGICAL APPROACH**

ФГБОУ ВПО «Пятигорский государственный

лингвистический университет»

“Pyatigorsk State Linguistic University”

e-mail: ludalidak@mail.ru

Аннотация: в статье с позиций антропологического подхода рассматриваются вопросы, касающиеся проблем национальной идентичности и этнокультурного взаимодействия субъектов образования; формирования ценностного отношения школьников к разным сферам культуры, в том числе к культуре различных этносов.

Annotation: the article from the standpoint of the anthropological approach examines the issues concerning national identity and ethno-cultural interaction between the subjects of education; the formation of the value attitude of students to different areas of culture, including the culture of different ethnic groups.

Ключевые слова: антропологический подход, ребенок, ценностное отношение, национальная идентичность, учитель, школа, поликультурная направленность.

Keywords: anthropological approach, child, value relation, national identity, teacher, school, multicultural orientation.

Глобальные изменения в жизни общества наложили непосредственный отпечаток на формирование ценностного отношения к разным сферам культуры, в том числе к культуре различных этносов. Цель данного исследования предполагает анализ формирования ценностного отношения к этнокультурному наследию своего народа на ранних этапах онтогенеза личности. Обращение к личности, ее развитию и формированию ценностного отношения к культуре и народным традициям является важнейшей задачей педагогической антропологии.

Антропологический подход к ребёнку младшего школьного возраста в исследованиях Б. Г. Ананьева, Л. И. Божович, Л. С. Выготского, И. В. Ду-

бровиной, В. С. Мухиной, Д. Б. Эльконина и др. свидетельствуют об особых возможностях этого периода в онтогенезе для развития ценностных ориентаций личности.

Подтверждением научных концепций являются наблюдения писателей. Мировая художественная литература оставила большое количество примеров, отражающих особенности ценностных ориентаций, мотивационных установок, детерминант личностного развития детей в возрасте от 6 лет до 11 лет. Шалуны и проказники – Том Сойер и Гекльбери Фин, выдумщики и искатели приключений из повести Марка Твена «Приключения Тома Сойера», и герои произведений Н. Н. Носова и В. Ю. Драгунского; вечно голодный и забитый Ванька Жуков, девятилетний мальчик из рассказа А. П. Чехова «Ванька», пишущий отчаянное письмо «на деревню дедушке» в канун Рождества. Это лишь краткий перечень художественных образов детей, которые подтверждают наблюдения специалистов о неповторимости возможностей и пластичности психики детей в возрасте «первого детства».

Концепции, характеризующие развитие мотивационно-ценностной сферы ребенка и ценностного отношения к событиям и явлениям окружающей действительности в период от шести до одиннадцати лет, достаточно разнообразны. Сравнительно-сопоставительный анализ их содержания свидетельствует о том, что одно из первых исследований, раскрывающих особенности эффективности развития личности ребенка и усвоения им ценностных оснований в моделях человеческого поведения, является работа американского исследователя Альберта Бандуры «Теория социального научения». Он достаточно подробно охарактеризовал кризисы личностной идентификации и установил, что младшим детям присущи проявления агрессии и негативизма. Модели их поведения зависят от особенностей тех образцов, которые дети перенимают в моделях поведения взрослых или более авторитетных старших товарищей. Теория социального научения А. Бандуры свидетельствует не только о негативном опыте взаимодействия ребенка с окружающим миром. Дети склонны перенимать и положительные модели поведения. Однако зачастую они воспринимают взрослых как карающую инстанцию. Такое отрицательное подкрепление поведения ребенка со стороны «наказующего» взрослого формирует агрессивные установки, способствует кризису идентификации, понижает самооценку личности. Различные типы поведения значимого другого служат образцами для подражания в зависимости от его авторитета для ребенка. В лекциях, статьях и беседах А. Бандура неоднократно подчеркивал, что дети с большей готовностью перенимают образцы жестокого и агрессивного поведения. Агрессивность усиливается влиянием эмоционально-волевой нестабильности младших школьников.

Задачи педагогов направлены на создание условий для замещения агрессивных форм поведения положительными эмоциями и позитивным опытом взаимодействия не только в рамках одного этноса, но и с детьми разных национальностей.

Опыт педагогов-практиков свидетельствует о достаточно частых случаях ссор, детских обид и откровенной травли тех сверстников, которые чем-то отличаются от большинства одноклассников, например внешностью или этническим происхождением.

Для нашего исследования чрезвычайный интерес представляет концепция морального развития в онтогенезе Ж. Пиаже, которая получила дальнейшую интерпретацию в работах Л. Колберга. Согласно ей моральное развитие детей от 7 до 10 лет переходит от стадии «нравственного реализма» на стадию «нравственного релятивизма». Находясь в ситуации нравственного реализма, дети, готовясь к школьному обучению, считают, что нормы, правила и ценности нерушимы. Они задаются взрослыми, а их нарушение ведет к необратимым последствиям. К семи годам происходит трансформация реального опыта в нравственный релятивизм. В этот период дети более осознанно подходят к правилам совместного взаимодействия. Они полагают, что нормы, ценности и правила меняются согласно социальной ситуации или совместной договоренности. Взгляды могут различаться, а нравственное содержание поступка определяется намерениями человека, а не последствиями. В отличие от суждений Ж. Пиаже в концепции Л. Колберга определились три стадии морального развития ребенка. Их сущность состоит в ориентации растущего человека на внешний контроль и на возможность получения наказания. Дети в возрасте от шести-семи до десяти-одиннадцати лет находятся на второй и третьей стадиях морального развития. Согласно Л. Колбергу, вторая стадия характеризуется как стадия «наивного инструментального гедонизма», а третья – стадия ориентации на «поддержание хороших отношений и одобрение со стороны других людей».

Несмотря на то что теория Л. Колберга встретила возражения у оппонентов, полагаем, что он прав. Свидетельством тому служат суждения и публикации российских педагогов-практиков. Так, в выступлениях учителей на международной научно-практической конференции «Традиции и инновации в мировом образовательном пространстве» в мае 2014 года, проведенной в ФГБОУ ВПО «ПГЛУ», подчеркивалась мысль о том, что до десяти лет дети особенно чутко реагируют на неодобрение или неприязнь со стороны других людей. Они пытаются подстраивать свое поведение под одобрительные оценки других (А. Р. Григорян, Т. Г. Извекова, В. А. Корнилова, И. Я. Михалина и др.).

Зарубежные исследователи Ж. Пиаже, Л. Колберг, Ф. Пауэр, Э. Хиггинс и др., оценивая моральное развитие человека, подчеркивают особую сензитивность детского возраста в период от 6 до 11 лет для формирования ценностей, ценностных ориентаций и ценностных отношений. Вместе с тем они полагают, что развивается сфера моральных суждений, способов социального познания и саморегуляции поведения, самоуважения и субъектно-личностной идентификации ребенка. В конечном итоге динамика моральных суждений в этот период отражается на развитии Я-концепции личности.

Исследования Ж. Пиаже получили высокую оценку Л. С. Выготского в рамках обоснования им культурно-исторической теории развития личности. Л. С. Выготский подчеркивал, что на этапе младшего школьного возраста формируются стабильные формы личности. Этому способствует социализация, которая является условием нарастания и углубления социального опыта, а также обеспечивает развитие собственной идентичности ребенка. Так же, как и Ж. Пиаже, Л. С. Выготский отмечал, что в период от 7 до 9 лет ребенок открывает для себя собственную идентичность и дифференцирует ее

отличие от этнической идентичности другого человека. Суждения Л. С. Выготского и Ж. Пиаже близки концепции Э. Эриксона. Предпосылки развития этнической идентичности являются условием развития ценностного отношения к традициям и достижениям культуры различных этносов. Так, представления и суждения семилетних детей отличаются разрозненной идентичностью, фрагментарными представлениями о национальных и культурных особенностях другого человека. К девяти годам наблюдается идентификация собственной личности с людьми из близкого окружения.

К десяти-одиннадцати годам у детей формируется целостная национальная идентичность. В последующие возрастные периоды национальная идентичность развивается, уточняется, вплетается в систему нравственных ценностей растущего человека. Особенности осознания собственной национальной идентичности и этнокультурных характеристик других людей более успешно развиваются и совершенствуются в ситуации поликультурного взаимодействия со сверстниками других национальностей, представителями иных культур.

В регионах Северо-Кавказского федерального округа большинство образовательных организаций имеют поликультурную направленность. Это свидетельствует о необходимости углубленного исследования национальной идентичности и этнокультурного взаимодействия субъектов образования.

Полиэтническая образовательная макро- и микросреда обеспечивает процессы самоидентификации младших школьников. Вместе с тем развиваются познавательные процессы, основанные на восприятии, понимании и принятии человека человеком.

Методология антропологического подхода к проблеме этнической идентичности, получившая обоснование в психологии, культурологии, социологии, политологии, свидетельствует о том, что этничность включает в себя комплекс субъективных представлений людей, относящихся к конкретному этносу. Это представления о самих себе, о своей семье, о своей культуре, о достижениях и особенностях своего народа. Выступая на уровне самосознания, этничность является базовой основой для формирования я-концепции. В ситуации взаимодействия с другими людьми человек несет свою национальную идентичность в группу, транслирует другим культурную принадлежность своего рода и семьи. При этом происходит не только межличностное взаимодействие, но и слияние системы ценностей конкретного человека с системой ценностей группы. Совпадение ценностей способствует развитию солидарности, повышению уровня культуры личности и группы. Несовпадение – ведет к деструкции, противоречиям, рассогласованиям во взаимодействии.

Уже на этапе младшего школьного возраста этническая идентичность определяет предпочтения человека в области культуры, языка, традиций, норм, обычаев, обрядово-ритуальной практики. Она формируется в процессе социализации. Неотъемлемой составной частью социализации взрослеющего человека является самоидентификация, основанная на ощущении своей принадлежности к определенной этнической группе. Данные рассуждения позволяют наметить стратегию педагогической работы к дальнейшей эмпирической части исследования. Она будет направлена прежде всего

на формирование национальной идентичности и ценностного отношения к традициям своего народа у школьников из семей различной этнокультурной принадлежности. Вместе с тем самоидентификация станет основой формирования интереса у школьников к культуре представителей других национальностей.

Динамика идентичности является определяющим условием для развития эмоционально-ценностной, когнитивной, личностно-деятельностной сферы. Полагаем, что формирование ценностного отношения к этнокультурным достижениям разных народов возможно благодаря созданию условий для уважительного, продуктивного межличностного взаимодействия между представителями различных культур, проживающих в едином геополитическом пространстве. Необходимо содействие становлению моделей поведения, способствующих эффективной жизнедеятельности, диалогичности, вовлечению младших школьников в различные формы межкультурного взаимодействия с целью получения новых знаний об особенностях социально-культурной сферы, природопользования, бытовых традиций, художественно-творческих достижений народов, входящих в состав России и Северо-Кавказского федерального округа.

Список литературы

1. Крутецкий В. А. Психологические особенности младшего школьника. // Хрестоматия по возрастной психологии. – М., 1996. – С. 119–232.
2. Традиции и инновации в мировом образовательном пространстве: Материалы международной научно-практической конференции. Ч. I–II. – Пятигорск, 2014.
3. Эриксон Э. Детство и общество. – СПб., 1996.
4. Bandura A. The making of psychology: Discussions with creative contributors. – Now York, 1986.

УДК 796.03

*Магомедов Руслан Расулович,
Дауров Аслан Маметбиевич
Magomedov Ruslan Rasulovich
Daurov Aslan Mametbievich.*

«ЭТНОСПОРТ» КАК ОТРАЖЕНИЕ ПОИСКА НАЦИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ В СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АНТРОПОЛОГИИ

*ETHNOSPORT SEARCH AS A REFLECTION OF NATIONAL IDENTITY IN
MODERN SOCIETY PEDAGOGICAL ANTROPOLOGI*

ГБОУ ВПО «Ставропольский государственный

педагогический институт», г. Ставрополь

Stavropol State Pedagogical Institute, Stavropol

**Национальный государственный университет физической культуры,
спорта и здоровья им. П. Ф. Лесгафта, г. С.-Петербург**

*National state University of physical culture, sport and health n. a. P. F. Lesgaft,
St. Petersburg*

daurov-1990@mail.ru

Аннотация: в статье анализируется феномен «этноспорт» как один из вспомогательных механизмов по самоидентификации человека в обществе. Раскрывается влияние антропо-этнических видов физической активности на процессы глобализации.

Abstract: the article analyzes the phenomenon of "ethnosport" as one of the supporting mechanisms for the identification of the person in society. Reveals the influence of the anthropo-ethnic types of physical activity on the processes of globalization.

Ключевые слова: «этноспорт», глобализация, антропо-этнические, идентичность, общество.

Keywords: ethnosport, globalization, antropo – ethnic, identity, society.

Последние десятилетия антропологи, социологи и политологи отмечают разнонаправленную активность в молодёжной среде, обращают внимание общественности на сложные, порой весьма проблемные, вопросы соотношения общечеловеческих и национальных ценностей в современном обществе, которые так или иначе находят проявления в рамках этой активности.

Кризис идентичности конца минувшего столетия привёл к тому, что везде, куда ни посмотри, люди спрашивали себя: «Кто мы такие?», «Кто такие россияне?», «Что такое народ?», «Откуда мои предки?», «С кем я?» и «Кто не с нами?». Другими словами, люди находятся в поиске собственной идентичности, как антрополого-социологической, так и этнической, тем более что общество все дальше и больше маргинализируется. Актуальность проблемы подрастающего поколения в идентичности сегодня вообще нельзя подвергать сомнениям – современный мир безапелляционно заявляет нам об этом практически ежедневно. Рассмотрим ниже социальный потенциал в решении обозначенных проблем такого нового явления, как «этноспорт».

Термин «этноспорт» впервые был сформулирован А.В. Кыласовым 21 апреля 2011 году в г. Санкт-Петербурге на VIII Международном конгрессе «Человек, спорт, здоровье». Слово «этноспорт» состоит из двух слов: «этно» – первая часть сложных слов со значением, относящихся к народу (этнография, этнопсихология, этнолингвистика, этнофоры), и «спорт», которая у многих ассоциируется с высшими достижениями. Этноспорт – это формы традиционных игр и состязаний, являющихся телесным и духовным выражением адаптации человека к природной и культурной среде, специфической телесной моторики, которая служит механизмом воспроизводства идентичности этнокультурной общности. Этноспорт выступает как важная часть культурного наследия народов мира и форма этнокультурной самоидентификации, к нему относятся традиционные игры и этнокультурные виды физической активности, связанные с национальными укладами и обычаями. [4, 6, 7].

Сегодня антропо-этнические виды физической активности являются процессом локализации в спортивном пространстве. Параллельно процессу глобализации идёт процесс локализации, адаптивное значение которого в связи с глобализацией оказывается даже более востребованным. Как считает Л.Н. Гумилёв, если происходят крупные миграции, сопряженные

с социальными, экономическими, политическими и идеологическими феноменами, да ещё при различном пассионарном напряжении этносов, то возникает особая проблема – обрыв или смещение прямых направлений этногенезов, что всегда чревато неожиданностями, как правило, неприятными, а иногда трагичными. Разрушение локальных структур наиболее целостно представленных в этнокультурных феноменах, ведёт к разному снижению устойчивости, жизнестойкости социальной среды человека. [1,9].

Локальные процессы всё больше идут в противовес глобализации. Глобализация характеризуется, с одной стороны, сужением цивилизационного и языкового многообразия, унификацией, гомогенизацией, введением общемировых стандартов практикчески во всех сферах жизнедеятельности, а с другой стороны, приводит к расширению многообразия форм межкультурной коммуникации. В спорте эти тенденции проявляются в учреждении национальных федерации по отдельным видам спорта, которые ориентированы и совершенно не связаны с традиционными видами состязаний всемирного культурного антропологического и педагогического наследия. В современной практике спортивного движения антропологические и этнические традиции находят своё отражение на международном уровне. В практике спортивного международного движения известны Арктические, Международные, Кавказские, региональные антропо-этнические игры народов и другие. По инициативе Сибирской олимпийской академии были проведены фестивали национальных видов спорта народов Сибири. Развитие современной практики спортивного движения с использованием этнических традиций позволяет сохранить богатый опыт человечества, выраженный в традициях, обычаях, обрядах, что позволяет избежать конфликтов народов и ведёт к сближению разные народы не только России, но и мира. Через традиционные и современные национальные виды спорта в основном происходят передача от старшего поколения младшему накопленных знаний, умений, приобретение профессиональных навыков и их совершенствование в традиционных промыслах [3, 8].

Этнокультурное многообразие спорта является институциональной нормой продвижения и совершенствования самобытных форм физической активности этносов в рамках системы физической культуры и спорта. Общая динамика принятия в разных странах государственно-правовых актов, направленных на защиту и сохранение национальных видов спорта, привела к появлению специального заявления ЮНЕСКО/ТАФИСА(2008), в котором декларируется, что традиционные игры и национальные состязания являются неотъемлемой составной частью Всемирного культурного наследия. Происходящие в мире процессы глобализации привели к необходимости рассмотрения культурного наследия в системе координат «локальное – глобальное», где локальные культурные ресурсы (в частности национальные виды спорта) подвергаются постоянной угрозе полного или частичного разрушения в случае невключения в проекты глобального программирования. В наиболее уязвимом положении оказались коренные народы, живущие

в пределах одного или даже нескольких национальных государств (например, саамы, проживающие на территории Норвегии, Швеции, Финляндии и России) и не имеющие возможности влиять на культурную политику этих стран по причине изоляции, социального неравенства и неблагоприятия. Исправить такое положение по реализации прав коренных народов призывают два нормативных документа, принятые международным сообществом:

- конвенция № 69 «О коренных народах и народах, ведущих племенной образ жизни в независимых странах», принятая в 1991 г. Генеральной конференцией Международной организации труда;

- декларация 61/295 «О правах коренных народов», принятая в 2007 г. Генеральной Ассамблеей Организации Объединенных Наций.

Этнокультурное многообразие спорта как институциональная норма поощрения и сохранения этнических игр и состязаний служит средством терпимости, интеграции диалога и культур, сохранения культурного разнообразия, приумножения культурного потенциала глобализирующегося мира и способствует становлению глобальной ойкумены с учетом культурных, религиозных и цивилизационных особенностей народов и этносов. Понятие «этноспорт» по отношению к числу важных социальных функций спорта относит сохранение антропоориентированных традиционных игр и состязаний этносов. Происходящие процессы демократизации и гуманизации общественного строя способствуют возрождению национальной самобытности малочисленных народов Севера, Южной Сибири, Дальнего Востока и Северо-Востока России, которые почти утратили свою самобытность и духовную культуру, в том числе и физическую. В XXI веке человечество столкнулось с вызовами, решение которых находятся в прямой зависимости от усилий всего мирового сообщества, и в свете этого интернационализация, несомненно, объективно уступает место глобализации. [4, 10].

Девятнадцатого мая две тысячи пятнадцатого года на совместном заседании совета по межнациональным отношениям и Совета по русскому языку Президент страны В. В. Путин говорил о сохранении родного языка, о культуре, о вызовах нашего общества в эпоху глобализации: «...вопросы сохранения и развития русского, всех языков народов нашей страны имеют важнейшее значение для гармонизации межнациональных отношений, обеспечения гражданского единства, укрепления государственного суверенитета и целостности России. В нашей стране проживают представители 193 национальностей, и они говорят на почти трёх сотнях языков и диалектов. Вопросы сохранения и развития русского, всех языков народов нашей страны имеют важнейшее значение для гармонизации межнациональных отношений, обеспечения гражданского единства, укрепления государственного суверенитета и целостности России» [7, 10].

Таким образом, «этноспорт» как культурное антропо-этническое явление в сфере физической культуры отражает процессы развития общества, в котором актуализируются вопросы национальности и народной принадлежности. Эти вопросы становятся социально острой пробле-

мой, так как все больше людей начинают задумываться о своей социальной, антропо-этнической или национальной идентичности.

Список литературы

1. Гумилев Л. Н. От Руси до России: [очерки этнической истории] / Л. Н. Гумилев. – СПб.: Юна, 1992. – 272 с.
2. Ивашенко, А. П. Отечественная традиция в современных представлениях об этнической идентичности = National tradition within modern idea on ethnicity // Гуманитарные и социально-экономические науки. 2013. № 3. С. 17–20.
3. Кочнев В. П. Физические упражнения, игры и состязания коренных народов Якутии / Институт физической культуры и спорта Северо-Восточного федерального университета им. М. К. Аммосова, Якутск // Теория и практика физической культуры. – 2012. – № 10. – С. 24–26.
4. Кыласов А. В. Этнокультурное многообразие – новая парадигма в развитии спорта = EthnoCultural Diversity – a New Paradigm in Development of Sports / Всероссийский научно-исследовательский институт физической культуры и спорта, Москва; Российский институт культурологии Министерства культуры РФ, Москва // Человек, спорт, здоровье. V Международный конгресс, 21–23 апреля 2011 г., Санкт-Петербург, Россия = People, sport and health. V International congress, 21–23 april, Saint-Petersburg, Russia: Proceedings of the Congress: материалы конгресса / Нац. гос. ун-т физ. культуры, спорта и здоровья им. П. Ф. Лесгафта, Санкт-Петербург [и др.]; под ред. В. А. Таймазова. – Санкт-Петербург, 2011. – С. 161–163. – Библиогр.: С. 163.
5. Литвиненко Ю. А. Глобализация и этничность в молодежном спортивном движении // Проблемы совершенствования физической культуры, спорта и олимпизма: материалы всероссийской науч. - практ. конф. молодых учен. / Федеральное агентство по физ. культуре и спорту, Сибирский гос. ун-т физ. культуры и спорта, Сибирская олимпийская акад. Омск., 2006. С. 18–22.
6. Магомедов Р. Р. Физическая культура в педагогическом вузе: учебно-методический комплекс / Р. Р. Магомедов. – Ставрополь: Изд-во СГПИ, 2008. – 316 с.
7. Магомедов Р. Р. Формирование антропологических знаний в области физической культуры у студентов, будущих педагогов: учебное пособие / Р. Р. Магомедов, А. Б. Бгуашев. – Изд. 2, доп. – Ставрополь: Изд-во СГПИ, 2011. – 300 с.
8. Синкевич З. В. Национальное самосознание русских: (Социологический очерк): М.: Механик, 1996. 208 с.
9. Сковрцов Н. Г. Проблемы этничности и социальной антропологии / СПбГУ. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 1996. – 184 с.
10. Совместное заседание Совета по межнациональным отношениям и Совета по русскому языку при Президенте РФ [Интернет ресурс]: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/49491> (доступно 20.05.2015).

**АНТРОПОЦЕНТРИЧЕСКИЙ ПОДХОД К СОЦИОЛОГИЧЕСКОМУ
СОПРОВОЖДЕНИЮ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ И АДАПТАЦИИ
СТУДЕНТОВ-МИГРАНТОВ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ СООБЩЕСТВЕ⁴
ANTHROPOCENTRIC SOCIOLOGICAL APPROACH TO
SUPPORT INTERACTION AND ADAPTATION OF MIGRANTS IN A
MULTICULTURAL COMMUNITY**

**ГБОУ ВПО «Ставропольский государственный педагогический
институт», г. Ставрополь**

Stavropol State Pedagogical Institute, Stavropol

e-mail: tatianamaslova@rambler.ru

Аннотация: в статье дается обоснование необходимости социологического сопровождения процесса взаимодействия и адаптации мигрантов в местном сообществе; раскрывается содержание данной технологии и возможности использования.

Annotation: the paper contains substantiation of necessity of sociological accompany the process of interaction and adaptation of migrants in the local community; the content of this technology and use.

Ключевые слова: миграция, мигранты, региональное сообщество, социологическое сопровождение.

Keywords: migration, migrants, regional community, sociological support.

Миграционные процессы в 20–21 вв. представляют одну из типичных примет времени и в значительной степени находят свое разноаспектное проявление в деятельности образовательных учреждений. Это выражается, в частности, в проблемах согласования, в трудностях взаимопринятия мировоззренческих позиций, тех или иных культурных стереотипов, традиций, обычаев, носителями которых выступают, с одной стороны, мигранты, а с другой – коренное население. Учитывая же известный максимализм молодежи, их заряженность на отстаивание именно своей точки зрения, наиболее сложные процессы в плане согласования личностных позиций фиксируются, как правило, в системе взаимодействий студенческой молодежи.

Миграционные процессы сегодня характеризуются целым рядом особенностей: усилением миграционных потоков, изменением природы миграции, ставшей одним из факторов, определяющих социально-экономическое и культурное развитие практически любой страны; изменение мотивов и характера миграции [3, С. 36]. Осмысление взаимозависимостей факторов человеческой жизнедеятельности определяет феномен современной миграции прежде всего как социокультурного явления, раскрывающего новые формы взаимодействия в социуме, создание или возрождение «мы –

⁴ Статья подготовлена при финансовой поддержке РГНФ в рамках гранта «Социологическое сопровождение предупреждения конфликтных отношений студентов-мигрантов в поликультурном сообществе Северо-Кавказского региона», № 15–03–18041.

они» отношений [6, С. 96]. Все это обуславливает актуальность изучения сущности современных миграционных потоков исходя из антропологического подхода, указывающего на значение взаимосвязи культурных сторон повседневной жизни, поведения и сознания индивидов. Однако следует принимать во внимание и то, что в русле теории социальных изменений миграция как процесс пространственных перемещений людей представляет определенность факторов, субъектов, условий осуществления; структурно-функциональный же подход к исследованию миграции исходит из понимания человека как активного субъекта действия (П. Сорокин, Т. Парсонс). Совокупность этих и других подходов характеризует методологическую ситуацию исследования миграционных процессов.

Определение и самоопределение субъектов в пространстве «местные-чужие» является значимой чертой отношений между местными – теми, кто считает себя полноправными хозяевами территории, так как они связаны с нею правами, культурными нормами, и мигрантами. Это индивиды и группы, которые перемещаются из одного государства (административно-территориального образования) в другое вне зависимости от причин перемещений, их длительности в целях перемены постоянного места жительства или временного проживания. Связь с новой территорией для них имеет культурные и/или правовые ограничения. Ролевые характеристики мигрантов, с одной стороны, включают привычные им образцы поведения, а с другой – содержат предписание осваивать культурные образцы нового сообщества. В итоге создается поле нормативного порядка, включающее формальные и неформальные ценностные ожидания к поведению мигрантов, правила, которые выступают регуляторами отношений между местными и прибывшими [5, С. 26]. Нарушение этих правил ведет к конфликту между ними, а неприятие чужого создает психологическое напряжение в отношениях и рискогенные модели адаптации, то есть отклоняющиеся от нормы способы приспособления к новым условиям жизни и деятельности. Это обстоятельство обращает внимание науки и практики к вопросам управления взаимодействием субъектов в ходе миграции. При этом имеется в виду такая стратегия, которая нацелена на выявление и устранение факторов риска конфликтных отношений. В данной стратегии система анализа и прогнозирования должна основываться на структурированной работе с информацией, сопровождаться разработкой современного прогнозно-аналитического инструментария, интегрированного в механизмы принятия управленческих решений. Получение и использование системной информации о конфликтогенных факторах в социуме, анализ возможностей предотвращения конфликтов на основе данной информации рассматривается как социологическое сопровождение действий по предупреждению конфликтов между субъектами отношений. Единицей и инструментом данного процесса является социологическое исследование, которое реализуется в рамках определенной программы. Социологическое сопровождение является необходимым компонентом управления взаимодействием субъектов в миграционном процессе и имеет свою специфику. Остановимся на ее характеристике.

Социальная среда отношений мигрантов локализуется в рамках определенного (местного) пространства, мотивирующего их на нахождение в нем. Анализ мотивов, обстоятельств и целей пребывания позволяет конкретизировать категории мигрантов по данным критериям, что является принципиально важным условием при разработке программ социологического сопровождения предупреждения конфликтных отношений между субъектами миграции. Другим немаловажным условием рассматриваемого процесса выступает уточнение социальных групп (институтов), контактирующих с мигрантами со стороны местного населения, и систематическое изучение характера и форм взаимодействия мигрантов с местным населением, без чего затруднительно предвидение последствий влияния миграции на социальную среду и соответственно – определение оптимальной миграционной политики [1, С. 28]. Еще одним условием программирования социологического сопровождения является получение информации о социуме, где взаимодействуют мигранты и местные жители. Особую значимость исследования приобретают на региональном уровне, в местном сообществе региона. Здесь разворачиваются реальные процессы общения и взаимодействия, определяются различные формы отношений, осознается потребность в сотрудничестве и солидарности, возникают социальные коллизии и конфликтные ситуации. Именно там, в первую очередь, должно происходить практическое решение управленческих задач; формирование атмосферы межкультурных отношений без преувеличения этничности, так как ключевые маркеры отношений «свой»- «чужой» лежат не только в сфере этнической принадлежности, но и в сфере гражданской солидарности, права и безопасности [4, С. 87].

Подобная аргументация выдвигает в качестве наиболее перспективной исследовательской стратегии «изучение случая» как интенсивного анализа развития в отношении к окружающей среде интегрирующихся субъектов и акторов. Это «эмпирическое исследование, которое изучает определенный феномен в его реально существующем контексте, когда границы между феноменом и контекстом не отчетливы; и в котором используется множество разноплановых источников информации» [2, С. 222]. Вопросы в таком исследовании нацеливаются на получение ответов о взаимодействии реальных социальных групп, для которых характерны непосредственные отношения субъектов; это вопросы об их ценностных и целевых стратегиях, способах и результатах интеграции в социум; о совместимости личностно-поведенческих характеристик как членов данного общества, о потребностях, ценностях, интересах субъектов, входящих в это общество, их качествах, позволяющих сохранять устойчивость и преодолевать конфликты в данном социуме.

И, наконец, важное место в системе организации социологического сопровождения занимает работа по генерированию необходимой информации: определение методов сбора, обработки, ее анализ и распределение. Социологическая информация формируется комплексно с учетом всех видов и источников сведений о положении мигрантов в местном сообществе, о взаимодействии с ними местного населения и др. Методы сбора информации включают: анкетирование, экспертные опросы, интервью,

анализ документов, использование данных, ранее проведенных исследований. Методы обработки информации представляют: контент – анализ; факторный анализ; компьютерная обработка (программы SPSS, EXEL и др.), ручная обработка. Методы анализа – ранжирование, группировка, индексирование, сравнение. Распределение информации определяется в зависимости от целей ее использования. Это может быть, например, научная конференция, ученый совет, СМИ и т.д.

Таким образом, в контексте данной статьи социологическое сопровождение рассматривается как элемент управления действиями по предупреждению конфликтных отношений между субъектами миграции; представляет собой технологию сбора, анализа и распределения информации о конфликтотенных факторах, последствиях их проявления в социуме; о возможностях предотвращения конфликтов между группами мигрантов и местных; и осуществляется с привлечением как самих субъектов, так и информационных ресурсов социальной среды.

Объектами социологического сопровождения действий по предупреждению конфликтных отношений между мигрантами и местными в принимающем сообществе могут быть: различные категории мигрантов и взаимодействующие с ними группы; процессы и институты, связанные с проблемами миграции, субъекты профилактической деятельности и ее результаты.

Одним из актуальных объектов в ходе социологического сопровождения предупреждения конфликтных отношений между местными и вновь прибывшими выступают студенты-мигранты. Это связано с тем, что в региональном социуме наблюдается увеличение числа молодежи, покидающей территории своего постоянного проживания для получения профессионального образования в центральной части региона, что характеризует особенности миграционных процессов и влияет на специфику социализации молодежи. Миграции с целью получения образования являются одним из государственно поддерживаемых миграционных потоков и имеют свои особенности. А именно: большое число студентов-мигрантов сосредоточено в крупных городах, где находятся средние специальные и высшие учебные заведения; данные миграции имеют строгие ограничения по времени – на период обучения; мигранты примерно равны по возрастным показателям. Следовательно, эти миграционные движения в большинстве своем носят легальный и контролируемый характер, а студенты-мигранты испытывают круг сходных проблем. Собирательный социальный образ студента-мигранта позволяет сделать следующее определение. Это субъект внутренней или внешней миграции, который совершает территориальное перемещение между населенными пунктами одной или нескольких административно-территориальных единиц (страна, республика, край, область, город) с целью получения профессионального образования. В образовательной среде – это категория обучающихся, прибывших из других территорий и являющихся носителями социальных, культурных и психологических свойств, в той или иной мере отличающих их от представителей местного принимающего сообщества, что проявляется в процессе социального

взаимодействия. То есть соприкосновение с новым социумом «иных» акторов часто обнаруживает не только особенности, но и противоречия, возникающие между сторонами, которые представляют студенты-мигранты и студенты – местные жители. Поскольку основным пространством их взаимодействия является образовательная среда, постольку «снятие» этих противоречий зависит от того, в какой мере институты и агенты социализации, в качестве которых выступают участники отношений в сфере образования, реализуют свои интеграционные функции, опираясь на достоверную информацию. С учетом специфики отношений студентов получение информации, связанной со стратегиями предупреждения конфликтов между мигрантами и местными, чаще всего имеющими скрытый характер, осуществляется на разных уровнях: на уровне группы, вуза, социума. Содержание информации структурируется по направлениям: конфликтогенные факторы социальной среды; проблемные ситуации во взаимодействии между группами студенческой молодежи; действия по предупреждению напряженности и конфликтов, их результаты. Оценка факторов риска распределяется по показателям: культурно-этическим, социальным, коммуникативным и психологическим.

Таким образом, модель социологического сопровождения предупреждения конфликтных отношений мигрантов и местных в поликультурном сообществе региона содержит теоретико-методологический и проектный компоненты; первый включает обоснование содержания и средств воспроизведения специальной информационной технологии управления миграционными процессами в принимающем сообществе, а второй – программирование социологических исследований и разработку на их основе рекомендаций к управленческим действиям. Можно предположить, что социологическое сопровождение предупреждения конфликтных отношений студентов-мигрантов в поликультурном сообществе Северо-Кавказского региона представляет собой технологию сбора информации в целях координации и оптимизации действий по выявлению «рисков» конфликтных взаимодействий между студентами-мигрантами и местными категориями населения принимающего сообщества как поликультурного, полиэтнического, миграционно-подвижного.

Список литературы

1. Бойков В. Э. Влияние миграции населения на социальные процессы // Современные миграционные процессы: состояние. Проблемы. Опыт государственного и общественного регулирования. – Ростов н/Дону, 2008.
2. Готлиб А. С. Введение в социологическое исследование: Качественный и количественный подходы. Методология. Исследовательские практики. – М., 2005.
3. Миграционные процессы на Юге России: реалии проблемы, перспективы: Материалы межд. научно-практ. конф. – Ростов н/Дону, 2008.
4. Мукомель В. И. Миграционные процессы в ЮФО: грядущие вызовы в контексте проблем миграционной политики // Миграционные процессы на Юге России: реалии проблемы, перспективы: Материалы межд. научно-практ. конф. – Ростов н/Дону, 2008.

5. Петров В. Н. Миграция населения и этнические мигранты в современной России. – Краснодар, 2004.

6. Халий И. А. Местное сообщество в России: соотношение общего и специфического, традиций и инноваций // Региональная социология в России. – М., 2007.

УДК 316.4

Нестеров Алексей Сергеевич
Nesterov Alexey Sergeyevich

**СТУДЕНТЫ-МИГРАНТЫ В МЕСТНОМ СООБЩЕСТВЕ:
АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ СОСТАВЛЯЮЩИЕ ПРОБЛЕМ
АДАПТАЦИИ⁵**

**MIGRANT STUDENTS IN THE LOCAL COMMUNITY:
ANTHROPOLOGICAL COMPONENTS OF ADAPTATION
ГБОУ ВПО «Ставропольский государственный педагогический
институт», г. Ставрополь**

Stavropol State Pedagogical Institute, Stavropol

e-mail: alex.82@bk.ru

Аннотация: в статье рассматривается процесс адаптации студентов-мигрантов к местному сообществу, раскрыты антропологические компоненты адаптационного процесса. Исследуются причины конфликтного поведения в молодежной среде. Представлен детальный анализ понятийного аппарата.

Annotation: the article discusses the process of adaptation of students-migrants to the local community, discloses anthropological components of the adaptation process. Investigates the causes of conflict behavior among youth. Presents a detailed analysis of the conceptual apparatus.

Ключевые слова: миграция, студенты, социальное взаимодействие, высшее образование, конфликты, адаптация.

Keywords: migration, students, social interaction, higher education, conflict, adaptation.

Адаптация мигрантов в местном сообществе традиционно является одним из важных вопросов психологии, педагогики, социологии, социальной и культурной антропологии. В современной антропологии данное направление приобретает особую важность в соответствии со всё усложняющейся социокультурной ситуацией, вызывающей вспышки миграционных проблем, а также актуализирующей проблемы этнических меньшинств. Антропологическими составляющими адаптационных процессов могут служить социальные и политические изменения, формирование идентичности и социальный конфликт, культурная и этническая ассимиляция.

В данной статье в качестве субъекта миграции рассмотрим студенческую молодежь, приезжающую в другую местность, целью которой явля-

⁵ Статья подготовлена при финансовой поддержке РГНФ в рамках гранта «Социологическое сопровождение предупреждения конфликтных отношений студентов-мигрантов в поликультурном сообществе Северо-Кавказского региона», № 15–03–18041.

ется получение образования. Студент-мигрант – это субъект внутренней или внешней миграции, который совершает территориальное перемещение между населенными пунктами одной или нескольких административно-территориальных единиц (страна, республика, край, область, город) с целью получения профессионального образования и включающийся в систему новых социокультурных отношений. В образовательной среде студенты-мигранты представляют категорию обучающихся, сменивших место жительства.

Данная категория студентов составляет один из государственно поддерживаемых миграционных потоков и имеет свои особенности. Во-первых, большое число студентов-мигрантов сосредоточено в крупных городах, где находятся средние специальные и высшие учебные заведения. Во-вторых, данные миграции имеют строгие ограничения по времени, в частности, на период обучения. В-третьих, мигранты примерно равны по возрастным показателям, а студенты-мигранты испытывают круг сходных проблем [1].

Удельный вес лиц, совершивших переезд на учебу в пределах одного и того же региона, составляет в последние годы более 65% всех перемещений в регионе (в среднем доля мигрантов по всем причинам переезда – показатель внутрирегиональной миграции, по данным Госкомстата России, составляет 51%) [2].

Но если в советскую эпоху государственный механизм интеграции способствовал формированию социального единства и сплоченности, то сегодня инаковость представителей различных статусов и культур создает почву для конфликтного взаимодействия и экстремистских проявлений среди молодежи. Особенно данная тенденция наблюдается в поликультурном и поликонфессиональном регионе, каким является Северный Кавказ.

С созданием высших учебных заведений федерального значения в регионах расширились возможности молодежи для получения высшего образования, не покидая территорию федерального округа, что выделяет тип студента-мигранта преимущественно как субъекта внутрирегиональной миграции [3, С. 8].

Так, по данным исследований, желание работать за рубежом больше всего проявляется у респондентов Карачаево-Черкесской республики и Ставропольского края, которые больше представителей других субъектов адаптированы к поликультурным взаимодействиям. По результатам опроса, миграционные установки выше всего у респондентов Ставропольского края. Менее всего миграционные установки распространены среди опрошенных в Чеченской республике, Республике Северная Осетия-Алания, Республике Дагестан, что, на наш взгляд, является следствием архаизации отношений в этих республиках, сложности адаптации молодых людей в поликультурных условиях других регионов России [3, С. 9].

Показателен тот факт, что в Северо-Кавказском регионе обозначилась связь региональной миграции с состоянием социума, в результате которой возникают напряженность, конфликты (скрытые и открытые) между группами студентов-мигрантов и студентов других групп молодежи из местных жителей. По данным исследований, проведенных в регионе, «социальное самочувствие студенческой молодежи СКФО характеризуется наличием

рисков конфликтной идентичности, потенциальным снижением сферы социальных взаимодействий за счет отсутствия условий для формирования навыков межкультурного общения» [3, С. 13]. В последнее десятилетие стали возможны серии трагических событий экстремистского характера, где участниками и жертвами являются молодые люди, как, например, это было в Ставрополе, Пятигорске, Невинномысске.

Показателем напряженности и конфликтности в социуме, а также в студенческой среде является агрессия. Результаты социологических опросов говорят о том, что «часто» агрессивно настроены по отношению к другим людям 20% молодых людей, а 71% испытывает это состояние «время от времени». Установлено, что агрессивное поведение связано с множеством факторов. Его чаще практикуют молодые люди, находящиеся в критической ситуации или в неблагоприятных условиях для жизни, испытывающие те или иные формы социальной дезадаптации и депривации. Имеет значение также происхождение молодых людей по месту жительства. Например, установлено, что молодые люди, родившиеся в провинции, чаще склонны выражать свои негативные чувства как через агрессивные формы поведения (ссора, крик, визг и т.п.), так и через агрессивные словесные обращения к другим людям (угроза, ругань, проклятия) [4]. Существует также мнение о том, что представители отдельных национальностей или этнических групп более склонны к совершению преступлений, его поддерживает каждый десятый (10,8%) опрошенный; среди респондентов Ставропольского края согласен с данным мнением каждый третий участник опроса (35,1%) [4, С. 12].

Причины, способствующие осложнению процесса адаптации студентов-мигрантов и обостряющие негативное взаимодействие в социуме, самые различные. Но чаще это различия в национальных, этнических, массовых культурах у приезжих и принимающих, различия в их понимании ценностей культуры и поведения. В Ставропольском крае, как показывают опросы, в качестве факторов конфликтного поведения в молодежной среде называют чувство несправедливости во взаимоотношениях, правовой нигилизм, материальное и социальное расслоение.

В этой связи изучение взаимодействия между мигрантами и местными в студенческой среде и за ее пределами обусловлено необходимостью поиска путей ослабления латентных факторов, провоцирующих напряженность, конфликты и экстремистские проявления в местном сообществе, создания условий для формирования укрепления позитивного социального самочувствия молодежи, в том числе студентов-мигрантов.

Таким образом, процесс адаптации студентов-мигрантов в местном сообществе весьма сложен и противоречив. Социокультурная адаптация происходит в условиях изменения стереотипов сознания, поведения, норм, ценностей, образа жизни. Детальный анализ проблемы, разработка инструментария для ее решения позволит сохранить межнациональные отношения в регионе в правовом поле их развития. При исследовании данной проблемы и разработке механизмов ее решения необходимо также обратить пристальное внимание на факторы, обуславливающие характер, остроту и масштабы проблем социального взаимодействия и напряженности отношений студентов-мигрантов в местном сообществе.

Список литературы

1. <http://www.univer5.ru/>.
2. Денисенко М., Чудиновских О. Где хотят жить выпускники российских вузов? <http://www.demoscope.ru/>.
3. Молодежь в полиэтнических регионах Северо-Кавказского федерального округа. Экспертный доклад / Ред. В. А. Тишков, М. А. Аствацатурова, В. В. Степанов. – Пятигорск, 2014.
4. Цейтлин О. А. Изучение индексов агрессивности и враждебности как показателей адаптивности студентов-мигрантов <http://www.psycholog-consultant.ru/publish/document139.php>.

УДК 37.013.76

Пичугина Виктория Константиновна
Pichugina Victoria Konstantinovna

**ОБРАЗОВАНИЕ ЧЕРЕЗ «ЦИФРУ»: АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ
КОЛЛИЗИИ НА ПУТИ К СОВРЕМЕННОМУ ПРОЕКТУ ЗАБОТЫ
О СЕБЕ**
**EDUCATION THROUGH DIGITAL: ANTHROPOLOGY OF CONFLICT
ON THE WAY TO THE MODERN PROJECT OF SELF-CARE**
**ФГБОУ ВПО «Волгоградский государственный социально-
педагогический университет»**
Volgograd State Socio-Pedagogical University
e-mail: pichugina_V@mail.ru

Аннотация: в современном мире Интернет перестает быть альтернативной реальностью, превращаясь в альтернативу реальности и заставляя задуматься о рисках, сопровождающих процесс перехода к образованию в «цифре». Новые технологии не только предлагают множество вариантов перехода «классического» в «сетевое», но и ставят под вопрос возможность образовательного успеха для так называемых «неоцифрованных» социальных групп. Образовательные платформы, мобильные приложения, инфографика и многое другое диктует новые правила построения образовательного диалога «я-другой» и выдвигают на первый план новые антрополого-педагогические практики «заботы о себе». Заботящийся о самом себе человек занимает одно из центральных мест в современной педагогике, осовременивающей античный проект воспитания «заботы о себе».

Annotation: in the modern world the Internet stops being alternative reality, turning into alternative of reality and setting thinking on the risks accompanying process of transition to education in figure. New technologies not only offer a set of options of transition "classical" in "network", but also call into question into possibility of educational success for so-called "the social groups which aren't digitized". Educational platforms, mobile applications, infographics and many other things dictate new rules of creation of educational dialogue and put in the forefront new antropologo-pedagogical praticians of "care for the self". The person caring of himself occupies one of the central places in the modern pedagogics which is modernizing the antique project of education of "care for the self".

Ключевые слова: цифровое образование, педагогическая антропология, забота о себе.

Keywords: digital education, pedagogical anthropology, care for the self.

В недавнем опросе «My World 2015 Analytics» более семи миллионам респондентов из всех стран мира был задан вопрос: что сделает жизнь лучше? На первом месте оказалось «хорошее образование», уверенно опередив «хорошее здравоохранение», «хорошую работу», «честное правительство» и еще двенадцать показателей. Единство во мнении респондентов из разных стран разного пола, возраста, социального статуса, уровня образования говорит о многом. По результатам опроса молодежи YouthSpeak 2014, охватившего пятьдесят тысяч респондентов из разных стран, образование было определено подрастающим поколением как мощное оружие, способное изменить мир 75% опрошенных, несмотря на то, что 52% недовольны полученным образованием. Но что из себя представляет это «оружие» и можем ли мы однозначно утверждать, что живем в эпоху «гонки вооружений» именно в этой сфере?

В последнее время по всему миру появляется все больше инициатив в сфере образования: blended learning, media learning, smart-learning, e(lectronic)-learning, m(obile)-learning и др. Во многом это результат быстрого и радикального изменения образовательного ландшафта под влиянием развития технологий. Цифровизация образования стала трендом, который поддерживается на разных уровнях и наблюдается в переходе от бумажного к электронному формату книг и учебников, от реальных к виртуальным классным комнатам, от стандартных тестов к тестированию на платформах с мобильными приложениями (Classmarker, Google Drive, Kahoot!, Plickers, Quizlet и др.), от классических лекций к конструкторам образовательных материалов и социальным сетям для общения преподавателей и студентов (EduBrite, EdModo, Eliademy, Lore, Moodle, Stepic, Versal, Udemy и др.). Привычные сервисы развлекательной направленности, такие как Twitter, YouTube, Remind и др., активно расширяют свои настройки, превращаясь в образовательные инструменты. В гонку по наращиванию образовательной мощности включился даже Canon, создав eduCanon – он-лайн платформу, которая наряду с Blubbr, Easel.ly, EdPuzzle, Zaption и др. позволяет создавать видеоуроки, викторины, интерактивные пособия, превращая любую информацию в инфографику.

Такие бесплатные образовательные платформы, как «Coursera», «Khan Academy», «MIT Open Courseware» и др., объединяют миллионы студентов и сотрудничают с десятками ведущих мировых университетов, преподаватели которых не только обеспечивают слушателей учебный контент, но и поддерживают процесс обучения на разных этапах. Среди отечественных образовательных платформ наиболее заметными являются «Универсариум» и «Цифровой университет», позиционирующие себя как межвузовские онлайн платформы для размещения преподавателями авторских образовательных онлайн-курсов и включения университетов в совместные образовательные программы. Число размещенных в интернете бесплатных онлайн-курсов от ведущих университетов, таких как Оксфорд, Стэнфорд, Гарвард, Беркли и др., растет в геометрической прогрессии (в частности,

под лозунгом «учись бесплатно» на одном из ресурсов собрано более восьмисот онлайн-курсов по разным областям знаний). Столь масштабный прорыв в области открытой публикации образовательного контента не мог остаться незамеченным крупными компаниями, которые конкурируют друг с другом в секторе образовательных платформ и надстроек, привлекая лучших веб-разработчиков и веб-дизайнеров.

Разработка и активное освоение тех или иных образовательных сервисов представляет собой лишь верхушку айсберга, под которой скрывается настоящая «terra incognita». При всей широте перспектив, кто гарантирует антропологичность этого образования? на чьи плечи лягут проблемы и риски, сопровождающие эти процессы? не существует ли опасности сведения образования к простому снабжению современного человека информацией через блоги, чаты, социальные сети, сайты и прочее? что на данном этапе следует считать правильным образовательным выбором? где гарантия, что цифровое образование не Макдоналдс, пичкающий ребенка все тем же усредненным знанием-полуфабрикатом [1], что и «старая школа»?

На перекрестке забот о других и самом себе оказывается тот, кто хочет отграничить реальное образовательное бытие от формально-образовательного небытия, грозящего потерей самого себя. Он подозрительно похож на того самого ученика, которого античные наставники называли заботящимся о себе, хоть вырастает и движется в иных социокультурных реалиях. Античная «забота о себе» являлась полем напряжения между индивидом, получаемым знанием, другим человеком, группами лиц, городом. Современное понимание фундаментальной связи между знанием и тем, кто его получает, осуществляя заботу о себе, парадоксальным образом опирается и на установки, непосредственно зафиксированные в античных педагогических текстах, и на опыт понимания и осовременивания античного проекта «заботы о себе». Для античных мыслителей «забота о себе» являлась доминантной идеей, задающей перспективы развития человека, осуществляющего реальную, а не видимую образовательную активность. С античных времен образовательный успех есть результат образовательного выбора некой возможности (в пользу преобразования самого себя или отказа от него), выбора, который человеку XXI века труднее осуществить. Р. Панаттони подчеркивает, что для современного человека «забота о себе» – это индикатор, который показывает колебания идентичности («выше себя» или «ниже себя»). По его мнению, главная забота человека заключается в сохранении «Я» между начальной и конечной точкой движения при расширении собственных горизонтов [3].

В современных реалиях даже простое обозрение этих горизонтов не такой уж простой процесс. Важнейшим является вопрос о том, чьей заботой в современных реалиях является образование, при столь серьезных изменениях в сфере, которую античные мыслители называли «ученым досугом» – временем заботы по нахождению себя в культуре? Образование в цифровую эпоху, когда человек может учиться где угодно и когда угодно, опирается на особые практики «заботы о себе» и инструменты их осуществления. «Careful management» («заботливое, тщательное управление») [4] является обязательным элементом при внедрении обучения сетевого типа.

При всей широте перспектив на чьи плечи лягут проблемы и риски, сопровождающие эти процессы? не существует ли опасности сведения образования к простому снабжению современного человека информацией через блоги, чаты, социальные сети, сайты и прочее? что на данном этапе следует считать правильным образовательным выбором?

Стать онлайн-преподавателем или онлайн-учеником достаточно просто. Сложнее делать осознанные образовательные выборы в широком спектре традиционного и инновационного. Востребуются новые практики обучения и воспитания и инструменты их осуществления для тех, кто действительно хочет осуществлять заботу о себе и своем образовании. Например, письменные практики каждого школьного возраста, каждого общества, каждой эпохи представляют собой системно организованный мир со свойственными лишь ему характеристиками и инструментами (букварные прописи, учебники, плакаты и др.). Последние позволяют внедрить в учащихся не только сами навыки письма, но и сформировать особый взгляд на мир. Очевидно, что для современного ребенка не совсем подходят традиционные письменные практики, поскольку даже первоклассник увереннее набирает сообщение на клавиатуре, чем пишет это же сообщение на бумаге. Речь не идет о том, чтобы полностью или даже частично отказаться от выведения палочек и закорючек в прописях, развивающих у ребенка мелкую моторику, а лишь о понимании того, что его моторика все же может развиваться и иными путями. Через любимое занятие детей эпохи цифровизации – нажатие кнопок пультов от бытовой техники или мобильного телефона – такое развитие тоже возможно. Практики чтения и работы с текстом также претерпевают ряд существенных трансформаций, поскольку бумажная книга постепенно вытесняется разного рода «читалками».

Образно выражаясь, в «городских джунглях» [6] подрастают новые Маугли, которые не приемлют традиционные правила построения образовательного диалога «я-другой». Они предпочитают общаться через статусы и короткие сообщения в социальных сетях, заимствовать поведенческие стратегии из игр или сериалов, творить себе особых кумиров (вампиры, оборотни, хоббиты, эльфы и прочие «нереальности» из культовых фильмов). Плюсы и минусы цифровизации образования широко обсуждаются педагогами и родителями чаще под девизом «запретить», чем с пониманием, что именно нужно запретить. Однако переход к «цифре» требует именно такого понимания, поскольку в рамках современного школьного образования все основные изменения, направленные на развитие образовательного процесса, связаны прежде всего с внедрением в учебный процесс новых технологий. Они не столь безобидны, как кажутся, поскольку меняют представление о самом себе и другом человеке, провоцируют зависимости разного рода, ставят коммуникативные барьеры, подменяют традиционный «живой» диалог обменом информацией. Медики бьют тревогу по поводу изменений в мозге современного цифрового поколения, близких по характеру к травматическим или старческим. «Вирусом цифрового слабоумия» с каждым годом страдает все больше и больше детей. Именно они оказываются самым уязвимым звеном цифрового поколения, страдая

нарушениями внимания и сна, ухудшением памяти и снижением самоконтроля, депрессиями и целым рядом психосоматических расстройств. Их мозг постепенно отучается решать элементарные задачи без «гаджетов» и предлагать творческие, а не стандартные решения. Разработчики новых образовательных оболочек успокаивают: станет легче и лучше, все остальное еще нужно доказать. Учить и учиться станет легче, но связано ли со всем этим слово «лучше» – большой вопрос. Для многих сфер, например математики и физики, преподаватель с мелом и тряпкой у доски просто необходим. И заменить его любой инфографикой вряд ли когда-то удастся.

При всей серьезности поставленных вопросов их все же нельзя назвать абсолютно новыми. Все они, хоть и в иных формулировках, ставились Сократом-наставником перед Алкивиадом-учеником, чтобы сущность образования как «заботы о себе» была им правильно понята. В противном случае возникает псевдозабота о себе. Получив образец и алгоритм «заботы о себе» от наставника, древний грек был обязан следовать им в течение всей жизни, пусть и не в буквальном смысле. Для современного заботящегося о себе человека получение такого образца затруднительно из-за быстроты смены технологий, но «забота о себе» не айфон, который можно назвать «морально устаревшим» и менять каждые три года. Тем не менее некий цикл смены технологии «заботы о себе», по-видимому, все же существует в любую эпоху и любом социуме. Есть и проблемы различий в скоростях изменений внутри одного и того же общества. Несмотря на то что знание в цифре часто называют массовым и максимально востребованным, его все же трудно считать знанием, доступным всем и каждому. Делать осознанные образовательные выборы в широком спектре традиционного и инновационного, ожидать образовательного успеха, например, т.н. «неоцифрованных» социальных групп, становится все сложнее. Любые практики «заботы о себе» – это практики, которые требуют определенного усилия от субъекта [5], однако эти усилия для тех, кто предпочитает online-заботу или offline-заботу, не будут одинаковыми. Современная «забота о себе», в том числе, представляет собой заботу о нахождении себя в пространстве нового образования, слишком много цифрового и слишком мало антропологического. Опыт понимания и осовременивания античного проекта «заботы о себе» позволяет ответить на вопрос, каким образом возможно осуществить образовательную заботу о себе в цифре и отграничить образовательное бытие от образовательного небытия, грозящего потерей самого себя.

Список литературы

1. Bingham Ch. Beyond a Schooled Epistemology. Lecture conducted from Institute of Education, Higher School of Economics. – Moscow, 2014, December 10 // <http://www.hse.ru/news/edu/139533883.html>

2. Miller R., Shapiro H., Hilding-Hamann K. E. School's Over: Learning Spaces in Europe in 2020: An Imagining Exercise on the Future of Learning, 2008 // http://bookshop.europa.eu/is-bin/INTERSHOP.enfinity/WFS/EU-Bookshop-Site-en_GB/-EUR/ViewPublication-Start?PublicationKey=LF-NA23532

3. Panattoni R. Le direzioni di significa to an tropologiche dell 'orizzon tali tà e della ver ticali tà // Thaumazein. Cura sui e autotrascendimento. La formazi one di sé fraantico e postmoderno. – 2013. – № 1. – P. 281–289.

4. Sharples M., Adams A., Ferguson R., Gaved M., McAndrew P., Whitelock D. Innovation Pedagogy 2014. Exploring new forms of teaching, learning and assessment, to guide educators and policy makers // <http://www.open.ac.uk/blogs/innovating/>.

5. Webb P. T., Gulson K. N. Policy intensions and the folds of the self // Educational theory. – 2013. – 63(1). – P. 54.

6. Фрумин И. Дети городских джунглей: как сделать их счастливыми? (Лекция проведена в рамках Ученого совета Москвы, Высшая школа экономики). – М., 2014 (Август 13) // <http://youtube.com/watch?v=Ob2VhR3rMWc>.

УДК 378

Расчетина Светлана Алексеевна
Raschetina Svetlana Alekseevna

СОВРЕМЕННАЯ СОЦИАЛЬНАЯ СИТУАЦИЯ РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА
MODERN SOCIAL SITUATION OF CHILD DEVELOPMENT

Российский государственный педагогический университет

им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург

Russian state pedagogical University A.I. Herzen, Peterburg

e-mail: svetlanaras@yandex.ru

Аннотация: в статье представлена краткая характеристика современной социальной ситуации развития ребенка, осложненная системой рыночных, информационных, культурных, миграционных отношений, затрудняющих значимый для воспитания процесс ценностного ориентирования ребенка в суждениях и поступках окружающих людей и осложняющих управление воспитательным процессом.

Annotation: the article presents brief characteristics of the contemporary social situation of child development, complicated system market, informational, cultural, migration relations that hinder meaningful for the education process of value orientation of the child in the judgment and actions of other people and complicating the management of educational process.

Ключевые слова: глобальный – индивидуальный масштаб социальных проблем, рыночные, информационные, миграционные отношения, инкультурация, аккультурация, ценностное ориентирование.

Keywords: global – individual scale social problems, market, information, migration relationship, inculturation, acculturation, values.

Начало ХХI века охарактеризовалось наличием в социальном развитии страны ряда бинарных оппозиций, требующих своего теоретического и практического осмысления. К их числу можно отнести:

– ошутимо нарастающие тенденции становления постиндустриально-го, информационного «общества знания» и реально функционирующего «общества потребления товаров и услуг»;

– активно развивающиеся процессы глобализации, формирования еди-

ного экономического, культурного, образовательного общеевропейского пространства и противостоящие им антиглобалистские тенденции, ориентированные на сохранение национальных характеристик хозяйственной и культурной жизнедеятельности стран;

- широкое развитие миграционных потоков, привносящих в общественную жизнь ментальные ценностные установки новых жителей, и противоречащие им традиции принимающей страны, соотношение которых несет в себе возможность глубоких разногласий этнического, культурного и конфессионального плана.

Число таких оппозиций, формирующих социальные проблемы, может быть расширено. Важно подчеркнуть, что одна и та же проблема может иметь разный масштаб. Ее обыкновенно описывают в терминах соотношения «глобальной проблемы» и «индивидуальной проблемы», «глобализирующих тенденций» и «личностных диспозиций». При этом:

- глобальный характер социальных проблем изменяет процесс функционирования социальных институтов, адекватно новым социальным реалиям. В нашем случае имеются в виду процессы функционирования институтов воспитания, поддержки и сопровождения детства;

- индивидуализированный характер социальных проблем, их персонализированное существование требует переосмысления социальных практик, ориентированных на оказание социально-педагогической поддержки, адекватно внутреннему миру ребенка. Имеются в виду психологическое осознание и переживание ребенком проблем, с учетом которых конструируется взаимодействие педагога и ребенка, лежащее в основании педагогических процессов.

Глобальный характер социальных проблем требует разработки общего научного подхода к осуществлению педагогических процессов как социальных институтов, имеющих надличностный характер, опирающихся на законодательную базу и стремящихся к установлению более или менее четких правил функционирования. Педагогические технологии в этом случае представляют собой алгоритмический, институционально выстроенный процесс, определяющий механизм функционирования, прописанный в законе.

Индивидуальный характер социальных проблем требует разработки гибких, мягких, вариативных подходов к осуществлению процесса взаимодействия ребенка и педагога, имеющего глубоко личностный характер, опирающегося на знание возрастных и индивидуальных особенностей процессов социального развития ребенка. Педагогические технологии в этом случае представляют собой межличностные, внеинституциональные процессы, предполагающие варьирование отношений в зависимости от индивидуальных характеристик ребенка и педагога.

Оценивая современную ситуацию общественного развития, современный японский мыслитель Ф. Фукуяма писал: «Наблюдая, как разворачиваются события в последнее десятилетие или около того, трудно избавиться от ощущения, что во всемирной истории происходит нечто фундаментальное» [9]. Сошлемся также на мнение Д. И. Фельдштейна: «Прежде всего, нам следует провести углубленный анализ изменений основного объекта

нашего изучения – растущего человека, который качественно отличается не только от того «Дитя», что описывали великие детоводители прошлого, но даже от ребенка 90-х годов двадцатого века. Растущий человек сегодня стал другим. В частности, он по-новому воспринимает мир, по-новому осваивает информацию. «...» В значительной степени этому способствует современная среда обитания ребенка, где социальные ценности, которыми жило старшее поколение, не наследуются в большинстве детьми, оцениваясь ими как непригодные для настоящей жизни» [7, 13].

Рассмотрим основные контексты проявления феномена воспитания в современном обществе.

1. Воспитание и рынок. Современное общество характеризуется как рыночное, индустриальное. Всесторонний анализ рыночных отношений с позиции протестантской этики в начале XX века представил в своих работах М. Вебер. Начиная с этого времени, поток работ, исследующих рыночное общество, стремительно увеличивается, интерес к ним в связи с переходом страны на рельсы рыночной экономики, усиливается. Цивилизованный рынок характеризуется предпринимательством, нацеленным на рациональную выгоду, прежде всего, в сфере производства товаров. Рынок, как поставщик экономического ресурса, оказывает существенное влияние на всю общественную жизнь, в том числе на педагогические процессы.

Плюсы рыночных отношений: анализ педагогического процесса показывает, что школы в воспитательной деятельности успешно осваивают некоторые позитивные рыночные тенденции.

Миссия организации: она рассматривается формирующимися корпорациями в качестве идейного объединяющего начала, определяющего значимость организации в системе деловой и общественной жизни. В школе с понятием миссии тесно сопрягаются ценностные и стратегические цели воспитания.

Партнерство: оно рассматривается как установление паритетных отношений между учреждениями и организациями в целях выработки общих взглядов на совместно решаемую проблему. В школе с понятием партнерства связывают возможность расширения жизненного пространства коллектива и вовлечения в процесс воспитания различных общественных структур.

Социальные инициативы: виды деятельности, определяемые потребностями конкретных людей и организаций во внесении позитивного вклада в различные стороны общественной жизнедеятельности. В воспитательном процессе со стимулированием социальных инициатив ребенка связывают возрождение принципа активности и самостоятельности. Современный ребенок охотно откликается на новые формы организации коллективной жизнедеятельности.

Минусы рыночных отношений: современные авторы подчеркивают в работах негативные характеристики, формируемые под влиянием рыночных отношений, выступающие причинами проблемных состояний. Они отмечают, что для рыночных отношений характерна «втянутость современного индивида в мир бесконечно разнообразного потребления»

[1]. На этом фоне принадлежность ребенка к группе заниженного – завышенного потребления может нарушить процессы социализации и социального развития. В первом случае – в связи с невозможностью обеспечить нормальное существование, во втором случае – в связи с отсутствием самоограничения. Способность человека к чему-либо может определяться в условиях рынка с позиции стоимостных критериев в денежном выражении. В этом смысле в системе рыночных отношений есть ущербность, связанная с принижением идеи гуманизма, утверждающего свободу и достоинство человека независимо от каких-либо исполняемых им социальных функций и ролей [10, 320]. Рыночная экономика может снизить уровень духовности человека. Свое понимание этой проблемы представлено в трудах немецкого ученого Э. Фромма. Согласно его теории, свойство «быть» человек может приобрести за счет ограничения и преодоления свойства «иметь» [8]. Утилитаризация межличностных отношений может привести к отчуждению между людьми и поколениями, к выпадению из культурных традиций, утрате смысловых ориентаций и потере самоидентификации [5, 35]. Поэтому в условиях рыночной экономики важно акцентировать внимание на понятиях ценности, морали, нравственности. Актуальна разработка технологий, нацеленных, по выражению Хайдеггера, на «культивирование человечности» и моральное самоограничение человека.

Все это накладывает отпечаток на альтруистический аспект педагогической практики, окрашивает отношение к ребенку в прагматические тона. Возникает опасение, связанное с тем, что чрезмерное включение рыночных механизмов в процессы воспитания и образования «размоет» ценностное гуманистическое ядро педагогических процессов. В качестве такого ядра, как известно, выступает нематериальный процесс взаимодействия взрослого и ребенка, предполагающий согласование ценностных позиций и ориентаций, духовное общение, восхождение к ценностям детской жизни, социальную и нравственную поддержку потребности ребенка стать личностью и индивидуальностью. Педагога интересует качество процессов социализации, связанное с активным включением ребенка в рыночные отношения. Необходимо поддерживать равенство условий, в которых протекает детство. Поэтому так важна разработка гарантий защиты ребенка от рисков рыночной экономики.

2. Воспитание и информация. Современное общество называется постиндустриальным или информационным. Это понятие введено в науку Э. Тоффлером. В отличие от индустриального общества, характеризуемого как общество производства и потребления товаров, информационное общество производит и потребляет интеллект, знания, информацию. Оно требует от человека способности к творчеству, эрудиции, широкого кругозора. Предметом инвестиций становятся знания и информация, выступающие как товар. Научные разработки становятся главной движущей силой развития различных сторон общественной жизни. Современные зарубежные и российские исследователи подчеркивают, что в формирующемся постиндустриальном обществе будут происходить дальнейшее падение роли материального производства и рост производства информационного. Понимание значимости этой тенденции общественного развития побудило

ряд европейских стран принять Государственные программы построения информационного общества. В России Концепция формирования информационного общества была принята в 1999 году. По мнению Тоффлера, то общество, которое придет на смену индустриальному, сложившемуся в развитых странах, будет иметь принципиально иной характер: «Это в одно и то же время и в высшей степени технически развитая, и антииндустриальная цивилизация ... она несет с собой новый кодекс поведения и выводит нас за пределы концентрации энергии, денежных средств и власти» [6].

Согласно мнению ученых, позитивное влияние этой ситуации состоит в том, что информационное общество ориентирует пользователя сетей на интерес к инновациям, требующим постоянного развития способностей. Новая перспектива развития ребенка в информационном обществе предполагает перевооружение его сознания, движение к осознанию первичной значимости культуры, к формированию новых ценностных смыслов. Интернет обладает неограниченными возможностями для углубления научного и культурного кругозора ребенка, он расширяет поле его социальных контактов со сверстниками, служит пространством захватывающей игровой деятельности с воображаемыми героями.

Однако развитие информационных сетей уже сегодня подает обществу сигналы об опасных последствиях вовлечения ребенка в информационную сеть. Повсеместное и неконтролируемое распространение информации, отсутствие отбора «качественной – некачественной», «достоверной – недостоверной» информации способно изменить процессы социализации, придать им десоциализирующий оттенок. В жизни ребенка особое место начинает занимать иллюзорное звено, включаясь во всемирную паутину, становясь членом виртуального сообщества, он теряет интерес к жизни реальной. Ребенок рано узнает о таких сторонах жизни, осмыслить которые с позиции нравственности ему не под силу. Ребенок переносит жесткие действия виртуальной игры на реальную игровую деятельность. На этой почве дают о себе знать жизненные ситуации, характеризующиеся насилием и жестокостью по отношению друг к другу. Активное включение ребенка в информационные отношения, сопровождаемое положительными и отрицательными тенденциями социализации, побуждает к исследованию ситуаций этого вида, к поиску путей гармонизации отношений, формирующихся на основе включения в сеть.

3. Воспитание и культура. Культура, охватывающая сферу духовной деятельности, традиционно оказывает влияние на процессы воспитания ребенка. В стабильно функционирующем обществе процессы воспитания ребенка всегда включали элементы инкультурации. Собственно одна из задач воспитания традиционно рассматривалась как присвоение культурных образцов поведения, обеспечивающих гармоничное взаимодействие человека и социума.

Плюсы: понятие «инкультурация» – «процесс приобщения индивида к культуре, усвоения им существующих привычек, норм и паттернов поведения, свойственных данной культуре», – часто рассматривается как синоним понятия социализации [4, 147]. Границы этих понятий тесно слиты

и довольно часто неразличимы. Однако в целях усиления культурологического аспекта воспитательного процесса следует уделить этому феномену особое внимание. Во-первых, инкультурация позволяет в анализе социально-педагогических явлений сдвигать центр внимания с общественных институтов на институты культуры (массовая культура, детская и подростковая субкультуры) и искать проблемы в этой сфере. Во-вторых, это понятие нацеливает на рассмотрение процесса воспитания как особого вида социально-культурной деятельности. В-третьих, это понятие позволяет проанализировать процессы воспитания ребенка как процессы окультуривания отношений, их насыщения ценностными смыслами.

Минусы: культура тесно интегрируется с рынком, порождая ее массовые формы, усиливающие тенденции единообразия, манипулирования сознанием в интересах заказчика. Культура взаимодействует с информационно-сетевым пространством. «Функционирование культуры, – пишет социальный философ В. Е. Кемеров, – оказывается под мощным воздействием технической эволюции». Происходит тиражирование культурных образцов, подмена культуры массовыми коммуникациями [3, 139–140].

4. Воспитание и миграция. Тенденции формирования единого общеевропейского пространства укореняются в миграционных потоках, которые не в силах остановить современные правительственные заслоны и существующие границы. Современная культурная сфера имеет «инокультурный», «кроскультурный» облик, представленный множеством культурных образцов взаимодействия ребенка и социума, различающихся духовно-нравственным содержанием по национальным, конфессиональным, этническим признакам. В условиях переходного типа культуры особую значимость приобретает понятие аккультурации. Культурная ситуация, по мнению ученых, «выходит за границы прежнего состояния («типа культуры»), но еще не достигает характеристики целостности нового типа, другого системного уровня». Именно в такой ситуации, по мнению А. А. Гордиенко, находится сегодня культура России, которую необходимо анализировать «в контексте и логике ее переходности» [2, 76].

Процесс диалога культур на уровне общественных институтов и аккультурации на уровне отдельных личностей сегодня не раскрыт в полной мере, требует разработки и реализации научных подходов к выявлению его сущностных характеристик. Соответственно возникает настоятельная необходимость анализа процессов интеграции воспитания с культурологическим знанием, поскольку ряд наиболее сложных проблем на институциональном – индивидуальном уровне формируется в изменяющемся культурном пространстве жизнедеятельности ребенка.

Плюсы: положительный момент усматривается в общей заинтересованности дискутирующих сторон в нравственном оздоровлении общества. Минусы: отрицательная сторона – в элементах нетерпимости к инакомыслию и снижению уровня толерантности как необходимой базы согласования ценностных позиций и ориентаций.

Аналогичным образом можно говорить о воспитании:

– как о конфессиональном процессе. Проблема взаимодействия атеистических групп и групп разной религиозной направленности восприни-

мается в современном обществе как одна из болезненных, вызывающих резонанс в общественном мнении;

– как о процессе, тесно сопряженном с медициной. Медико-социальное направление в области воспитания выступает как одно из ведущих, никогда не теряющих своей актуальности. Сегодня остро стоит вопрос о расширении поля социализации ребенка с особыми потребностями, о создании среды, обеспечивающей возможность полноценной жизнедеятельности, о реализации права ребенка на выбор учреждения образования и воспитания и пребывания в среде здоровых сверстников. Речь идет об актуализации инклюзивных процессов, которые набирают силу и нуждаются в исследовании;

– как о процессе, связанном с юридической проблематикой. Активно развивающаяся ювенальная юстиция выступает значимым ресурсом для осмысления под современным углом зрения проблемы защиты прав ребенка, реализуемых в процессах воспитания, образования, поддержки;

– как о процессе, зависящем от управленческой сферы. Управленческая сфера, выступая источником разных видов ресурсного обеспечения воспитательного процесса, обогащает социальную среду, в которой этот процесс протекает;

– как о процессе, укорененном в психологических механизмах возрастного и индивидуального развития ребенка, осмысливающего и переживающего процесс вхождения в мир отношений, осложненных рыночной, информационной, культурологической, конфессиональной, межнациональной составляющей общественного развития в целом.

Итак, каковы же ценностные основания воспитания. Воспитание как часть социальной системы несет в себе все те тенденции, которые характеризуют современный социум. В этом смысле современная воспитательная среда «пронизана» тенденциями, которые характерны для социума в целом.

Возникает вопрос, что именно из этих тенденций значимо для подростка. Как он осмысливает и переживает рыночные, информационные, культурные, миграционные явления общественного развития, в какой мере они затрагивают процесс его развития, что в этих явлениях значимо для его саморазвития?

В настоящее время, отказавшись от идей жесткого, целенаправленного формирования личности на основе движения ее к установленной норме, ценности, идеалу, общество подошло к идее предоставления большего числа степеней свободы для самостоятельного выбора ребенком нормы, ценности, идеала. Однако ряд ценностей, предлагаемых современным социумом, противоречит ценностям общечеловеческим, несет в себе значительный заряд авторитарности и разрушения. Поэтому само понятие выбора, возрастной аспект воспитания как приобщения к ценностям нуждается в глубокой проработке. Вопрос, «из чего» современный ребенок может выбирать ценности жизни, что для него эмоционально привлекательно в социальной сфере, с необходимостью выводит на идею окультуривания социальных отношений, на поиск ценностных оснований воспитательного процесса.

Список литературы

1. Бузский М. П. Гуманизм в воспроизводстве социального // http://alternativy.ru/ru/razdely/teorija/gumanizm_v_vosproizvodstve_socialnogo
2. Гордиенко А. А. Антропологические и культурологические предпосылки коэволюции человека и природы: философско-антропологическая модель коэволюционного развития. – Новосибирск, 1998.
3. Кемеров В. Е. Введение в социальную философию. – М., 1996.
4. Культурология. XX век. Словарь. – СПб., 1997.
5. Лекторский В. А. Эпистемология классическая и неклассическая. – М., 2001.
6. Тоффлер Э. Третья волна // <http://filosof.historic.ru/books/item/f00/s00/z0000263/st000.shtml>
7. Фельдштейн Д. И. Психолого-педагогическая наука как ресурс подготовки кадров для инновационной России. – М., 2012.
8. Фромм Э. Иметь или Быть? // <http://philosophy.ru/library/fromm/haveorbe.html>.
9. Фукуяма Ф. Конец истории // Вопросы философии. – 1990. – № 3. – С. 134–148.
10. Хайдеггер М. Письмо о гуманизме // Проблема человека в западной философии. – М., 1988.

УДК 37.014.5

Рукавишников Елена Евгеньевна
Rukavishnikova Elena Evgenyevna

СОЦИАЛЬНОЕ ПАРТНЕРСТВО КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

SOCIAL PARTNERSHIP AS A MODERN CONDITION OF HIGHER PEDAGOGICAL EDUCATION DEVELOPMENT

ГБОУ ВПО «Ставропольский государственный педагогический
институт», г. Ставрополь

Stavropol State Pedagogical Institute, Stavropol

e-mail: ps.kafedra@mail.ru

Аннотация: в статье рассматривается социальное партнерство как условие развития педагогического образования; определяется механизм построения партнерских отношений в системе «педагогический вуз – стратегические партнеры»; выявляются их специфические характеристики; раскрываются этапы построения партнерских отношений; актуализируются основные виды совместной деятельности вуза и потенциальных работодателей и стратегических партнеров.

Annotation: The article deals with the social partnership as a condition for the development of pedagogical education; defines mechanism for building partnerships in the "Pedagogical University – Strategic Partners" system; identifies their specific characteristics; discloses stages of building partnerships relations; updates the main joint activities of the university, its strategic partners and potential employers.

Ключевые слова: образование, социальное партнерство, профессионализм, партнерские отношения, развитие.

Keywords: education, social partnership, professionalism, partnership relationships, development.

Социальное партнерство в сфере образования, в частности, в сфере педагогического образования, обусловлено рядом факторов, среди которых мы выделяем следующие.

Во-первых, переход страны на качественно новый, инновационный уровень развития требует, прежде всего, развития образования, соответствующего современным потребностям общества. Именно через образование закладываются гражданские основы, социальная активность, взаимная поддержка, успешная социализация, полноценная самореализация, высокая социальная мобильность каждого человека [6].

Образование в современных условиях является открытой социально-педагогической системой, функционирующей с участием многих лиц, обладающих опытом и стремящихся передать его другим. Принцип открытости рассматривается как особый способ организации жизнедеятельности образовательной организации в активном взаимодействии с социумом. Признаком демократичности и открытости является готовность образовательной организации к реализации социального партнерства.

Во-вторых, социальное партнерство, как известно, объявлено одним из стратегических направлений модернизации российского образования.

Модернизация системы высшего профессионального образования предполагает превращение высшего образования в динамичную, инновационно-восприимчивую, разветвленную научно-образовательную систему, действующую на принципах нормативной государственной поддержки, саморегулирования, селективности, многосубъектности по формам собственности и организации в целях обеспечения подготовки специалистов в вузах в соответствии с потребностями государства и региона, рыночно ориентированной экономики на уровне мировых квалификационных требований.

В-третьих, социальное партнерство соответствует обновляющейся философии и практике педагогического образования, культуре профессиональной деятельности современного педагога.

Эти стратегические задачи закреплены на нормативно-правовом уровне – федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации», федеральных государственных образовательных стандартах по направлению подготовки в педагогическом вузе.

В предлагаемой статье будет обозначен механизм построения полноценных отношений между педагогическим вузом и субъектами социума, под которыми будем понимать такие отношения, которые удовлетворяют всех участников партнерства и являются основой их совместной деятельности, результаты которой обеспечивают качественное образование [4]. Говоря о качественном образовании, мы исходим из социального контекста понятия качества. Объект обладает качеством в том случае, если его характеристики отвечают ожиданиям потребителя/пользователя: качество есть мера удовлетворения потребностей, совокупность свойств объекта

(продукции или процесса), относящихся к его способности удовлетворять установленные и предполагаемые потребности. Таким образом, социальный контекст понимания категории качества связан с понятиями социальной потребности, соответствия назначению, а также цели и результаты человеческой деятельности. Социальная потребность в образовании, требования современного рынка труда таковы, что специалист наряду с высоким уровнем профессионализма должен обладать гибкостью и динамизмом в профессиональном поведении, способностью к саморазвитию, активностью в процессах социальной и профессиональной адаптации, т.е. быть гармонично развивающейся в профессии личностью. Это ставит перед современной системой педагогического образования задачу создания таких условий, в которых будет осуществляться подготовка квалифицированных, мобильных, конкурентоспособных специалистов, соответствующих современным уровням жизни и профессии. Одним из таких условий может и должно стать социальное партнерство [1].

В установлении и развитии партнерских отношений можно выделить три этапа. Эти этапы будут рассмотрены на взаимодействии педагогического вуза и работодателей как активных субъектов социального партнерства. При этом в качестве стратегических партнеров мы рассматриваем не только потенциальных работодателей – представителей профессионального педагогического сообщества, но и специалистов из экономической, социальной, правовой и других сфер, обладающих уникальными сочетаниями компетенций, отвечающих самым разнообразным запросам педагогической науки и практики.

На первом этапе субъекты социального партнерства определяют общие цели и ценности, а также ресурсы сторон. Определение общих целей – важный фактор для построения партнерства. Цели и ценности взаимосвязаны и детерминируют друг друга. При этом общие ценности понимаются нами как принципы (способы) достижения цели. В современном обществе особую актуальность приобретают гуманистические ценности – толерантность, уважение, свобода выбора. Вместе с тем ценности субъектов партнерства не всегда совпадают: если высшая школа, как и образование в целом, ориентирована на духовные ценности, то стратегические партнеры из иных сфер – на материальные. Это противоречие устраняется за счет переноса акцентов: человеческий капитал может и должен стать приоритетным фактором, обеспечивающим конкурентоспособность бизнесу и его финансовым достижениям. В современном социуме есть работодатели, которые осознают, что только квалифицированные специалисты могут обеспечить соответствие современным требованиям жизни, профессии и производства, и подбирают такую команду профессионалов. Это стратегия развития. В свою очередь, вуз обеспечивает подготовку специалистов, соответствующих запросам общества. И тогда в качестве общих целей может выступать формирование человеческого потенциала инновационной экономики, «инновационного человека» [3, С. 134].

На этом этапе не меньшее значение имеет определение взаимной полезности участников: изучение возможностей (ресурсов) друг друга. От знания и понимания этого зависит распределение усилий сторон для достиже-

ния желаемого эффекта. В число ресурсов стратегических партнеров могут входить как технические или материальные ресурсы, и временные, кадровые, социальные (связи, знакомства), так и мотивационные ресурсы, определяющие их готовность включиться в жизнь образовательной организации и их потенциальная активность.

Важным на этом этапе будет и актуализация эксклюзивной полезности вуза для стратегических партнеров. На первый взгляд она кажется очевидной: подготовка конкурентоспособного специалиста, но очень важно, чтобы партнеры имели информацию о вузе, которая выгодно отличает педагогический вуз в образовательном пространстве региона, например, знали, что в вузе работают уникальные специалисты или что вуз участвует в интересных международных проектах и т.д.

В соответствии с вышесказанным проводится мониторинг запросов стратегических партнеров, их ресурсов и собственный «ценностный аудит». Как правило, у педагогического вуза имеется представление о своих приоритетах в высшем профессиональном образовании, о которых надо заявлять социуму через представление и фиксирование в каких-либо документах – концепции, декларации, программе, и представлять публично: на сайте, в СМИ, рекламных акциях и др. Открытое обозначение собственных приоритетов позволит привлечь именно тех потенциальных субъектов партнерства, которым эти идеи покажутся очень близкими. Таким образом, определяющим итогом первого этапа становится желание стратегических партнеров к осуществлению совместной деятельности.

На втором этапе будущие партнеры, определив направление взаимодействия и обозначив ресурсы, приступают к проектированию конкретных программ совместной работы. Значимым в этой ситуации является понимание партнерами общего вклада, а именно разделения ответственности за планирование, реализацию и результаты совместной деятельности. В этой связи следует учитывать следующий психологический момент – желание стратегических партнеров сделать этот вклад возникает только тогда, когда они испытывают доверие к образовательной организации. Формирование доверия происходит при наличии таких факторов, как соблюдение этических норм и договоренностей; поддержка тех, у кого необходимо вызвать доверие; продуктивность.

Следует обратить внимание на такие факторы, как поддержка и продуктивность. Поддержка может выражаться в нескольких направлениях: регулярном информировании, участии в совместных мероприятиях и др. В качестве теста вузу надо ответить на один-единственный вопрос: через какие наши действия работодатель увидит, почувствует, поймет, что в нем действительно заинтересованы? Если работодатель ощущает эту поддержку на себе, уровень доверия к образовательной организации возрастает. Говоря о продуктивности, следует иметь в виду то, что, когда партнеры не видят результатов своих усилий (вкладов), их интерес к сотрудничеству неминуемо снижается. Современные работодатели, будучи компетентными, мобильными и прагматичными, ценят свое и чужое время, а потому имитация действий их только раздражает. Если благие

намерения вуза о сотрудничестве не конвертируются в реальные действия, работодатели дистанцируются, утратив доверие.

Обозначим основные виды совместной деятельности вуза и работодателей, которые определены в Федеральных государственных образовательных стандартах высшего профессионального образования, но не ограничены ими [2].

1. Это участие потенциальных работодателей в разработке квалификационных требований к выпускнику педагогического вуза, что призвано развить инициативу вуза и сформировать его ориентацию на потребности рынка труда. Вместе с тем, с одной стороны, вузы никто не учил тому, как ориентироваться на рынке, и поэтому каждый действовал, как мог, исходя из активности руководства и специфики региона. С другой стороны, стереотипы поведения оказались слишком сильны, и их преодоление требует значительного времени и изменения отношения всех участников на рынке труда. Если рассматривать работодателей, то их поведение также еще далеко от рыночного и диктуется задачами выживания, а не развития. Вместе с тем это перспективное направление партнерства.

2. Это реализация образовательного процесса, а именно:

а) высшее учебное заведение обязано обеспечивать гарантию качества подготовки, в том числе путем:

- разработки стратегии по обеспечению качества подготовки выпускников с привлечением представителей работодателей;

- мониторинга, периодического рецензирования образовательных программ;

- разработки объективных процедур оценки уровня знаний и умений обучающихся, компетенций выпускников [1].

Эти виды должны и могут осуществляться при активном и непосредственном участии работодателей и стратегических партнеров. Такой опыт в современных вузах незначительный и требует своего развития.

б) активное привлечение к образовательному процессу представителей профессионального сообщества в целях реализации компетентностного подхода в подготовке современных педагогов.

Так, в соответствии с ФГОС к образовательному процессу должно быть привлечено не менее пяти процентов преподавателей из числа действующих руководителей и работников профильных организаций, предприятий и учреждений. До десяти процентов от общего числа преподавателей, имеющих ученую степень и/или ученое звание, может быть заменено преподавателями, имеющими стаж практической работы по данному направлению на должностях руководителей или ведущих специалистов более десяти последних лет.

Данный подход обеспечивает практико-ориентированное обучение в системе современного высшего образования.

3. Это целевая подготовка специалистов и их последующее трудоустройство.

Обеспечение развивающегося рынка труда необходимыми специалистами требуемых профилей и квалификаций с учетом основных тенденций стратегического развития экономики региона сталкивается с такими труд-

ностями, как: цели предприятий не всегда стимулируют их желание инвестировать в образование, особенно при превышении предложения над спросом на рынке специалистов с высшим профессиональным образованием, однако они вынуждены признать необходимость таких инвестиций с точки зрения долгосрочной перспективы, что не всегда побуждает их к конкретным действиям в плане организации и предоставления обучения.

Особую актуальность в процессе совместной деятельности приобретают действие обратной связи и открытость каналов коммуникации, что указывает на необходимость систематического изучения мнения профессионального сообщества о качестве образовательного процесса в педагогическом вузе и подготовки специалистов.

На этом этапе осуществляется проектирование совместной деятельности с представителями профессионального сообщества, регулярная взаимная поддержка и мониторинг. Также разрабатывается договор между вузом и работодателями, в котором определяются «зоны ответственности» каждой из сторон. Таким образом, основным итогом второго этапа будет умение работодателей и стратегических партнеров участвовать в совместной деятельности: их компетентность, в основе которой – доверие к вузу. Доверие, в свою очередь, порождает и желание продолжать сотрудничество в тех формах, которые приемлемы для конкретного вуза, конкретного профессионального сообщества.

На третьем этапе, который условно можно обозначить как собственно партнерство, необходимым условием партнерских отношений является их добровольность. Добровольность при этом понимается как наличие свободы и осознанности выбора в разных формах взаимодействия и совместной деятельности. Осознанность выбора появляется там, где работодатели подготовлены к такому выбору через информирование и реально оценивают свои возможности: профессиональную компетентность, ресурсы разного рода и т.д.

Вторым признаком партнерских отношений является их долговременность – нацеленность субъектов на продолжительный и неситуативный характер взаимодействия. Если взаимодействие между партнерами носит хаотичный, хотя и интенсивный характер (например, при проведении каких-то локальных мероприятий или акций), то такое взаимодействие нельзя называть партнерским. Ориентация на долговременное сотрудничество позволяет осуществлять совместные проекты стратегического значения.

Третий признак партнерских отношений – это взаимная ответственность, ее основа закладывается в самом начале совместной деятельности – на втором этапе. Следует иметь в виду, что не всегда ответственность работодателей и стратегических партнеров проявляется сразу: она развивается так же, как и любое качество личности. Кроме того, к развитию ответственности партнеров приводит и осознанность выборов, на которые было указано выше. Вузу необходимо четко определить, какой уровень ответственности могут нести партнеры, и распределять свое внимание и поддержку между ними дифференцированно. Вот почему так значима роль мониторинга (обратной связи) на всех этапах построения взаимодействия и партнерских отношений.

Логичным будет рассмотрение и того, что дает студентам развитие социального партнерства между педагогическим вузом и профессиональным

сообществом? Помимо знаний и компетенций в соответствии с видами профессиональной деятельности, это может быть и развитие социальных и общекультурных компетенций, и рост самоуважения (гордость за Alma Mater), и построение деловой карьеры в образовании, и психологическая комфортность, в том числе в профессиональной среде, и обретение новых материальных ресурсов для реализации новых образовательных проектов. Но самое главное – при таком подходе могут существенно измениться отношения между субъектами образовательного процесса в педагогическом вузе, так как модель сотрудничества, успешно освоенная в институте, имеет шанс реализоваться и в профессии.

Таким образом, в настоящее время в образовательной практике идут процессы, связанные с расширением сферы партнерских отношений, и возрастает значимость социального партнерства в сфере профессионального образования вообще и педагогического образования в частности. Безусловно, возможности партнерских отношений гораздо шире, а социальное партнерство не ограничивается взаимодействием педагогического вуза с работодателями и стратегическими партнерами. Форма социального партнерства зависит от основной модели профессионального образования и обучения, принятой в конкретном вузе. Принципиальным, на наш взгляд, является принятие идеи социального партнерства: в условиях растущей актуальности объединения ресурсов общества при решении наиболее сложных социальных проблем партнерство становится приоритетной позитивной тенденцией, формирующей новый тип взаимоотношений в сфере педагогического образования.

Список литературы

1. Глушанок Т. М. Социальное партнерство как средство повышения качества профессионального образования // Современные проблемы науки и образования. – 2008. – № 6 – С. 80–83.
2. Гаврилова И. Н. Социальное партнерство и образование // http://www.civisbook.ru/files/File/4_1_Socialnoe_partnerstvo.pdf
3. Инновационный человек и инновационное общество / Под ред. В. И. Супруна. – Новосибирск, 2012.
4. Кардакова В. М. Социальное партнерство как форма повышения качества профессионального образования // <http://www.informio.ru/publications/id525>.
5. Михеев В. А. Основы социального партнерства: теория и политика. – М., 2001.
6. Осипов А. М. Социология образования: Очерки теории. – Ростов н/Д., 2006.
7. Смирнов И. П. Формирование механизма социального партнерства // Профессиональное образование. – 2003. – № 2. – С. 30–31.
8. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». – М., 2014.

Соцкая Евгения Викторовна
Sotskaya Evgeniya Viktorovna

**ГРАЖДАНСКАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ
И ПУТИ ЕЕ ФОРМИРОВАНИЯ**
**CIVIC COMPETENCE OF STUDENTS AND THE WAYS OF ITS
FORMATION**

**ГБОУ ВПО «Ставропольский государственный педагогический
институт», г. Ставрополь**
Stavropol State Pedagogical Institute, Stavropol
e-mail: en_kafedra@mail.ru

Аннотация: в статье рассмотрено понятие гражданской компетенции молодежи и ее структурное наполнение. Проведен анализ существующих форм и способов ее формирования в современном российском обществе.

Annotation: the article deals with the notion of youth's civil competence and its structural implication. Ways and forms of forming civil competence in modern Russian society are observed.

Ключевые слова: гражданская компетенция, гражданская культура, молодежь, активные формы работы, ценности гражданского общества, гуманизм, патриотизм, верховенство закона.

Key words: civil competence, civil culture, youth, active forms of work, values in civil society, humanism, supremacy of law.

Человечество вступило в фазу переосмысления мира в его целостности и взаимосвязи. Усиление интеграционных процессов в России и современном мире активизирует задачи подготовки молодежи к жизни в условиях новой цивилизации, которая базируется на приоритетах ценностей человеческой морали и гражданской культуры. В настоящее время проблема формирования и развития гражданской культуры у подрастающего поколения, которое является стратегическим ресурсом общества, стоит довольно остро. Подобное положение вещей можно объяснить стремительностью кардинальных изменений в жизни российского общества, произошедших за последнюю четверть века. Структурно-качественные перемены, последствия которых до сих пор являются предметом дискуссий, трансформировали постсоветское российское общество в целом и отразились на всех его сферах.

Накопленный за годы существования опыт России в вопросах построения гражданского общества и сегодняшняя ситуация в стране диктуют необходимость анализа сложившегося положения и пересмотра тех ориентиров, которые совсем недавно были ключевыми. Изменения темпов общественного развития, расширение возможностей политического и социального выбора вызывают необходимость повышения осведомленности граждан в данных вопросах и их готовности к выбору, который в дальнейшем и определит вектор развития российского общества. Наличие оснований правового государства, которое строится на главенстве закона и приоритете общечеловеческих ценностей, разветвленная система негосударственных объединений, несомненно, способствуют информационному

насыщению населения, плюрализму взглядов на проблемы общественного и государственного порядка, конструктивизму в вопросах развития гражданского общества, демократии, формированию гражданской культуры, но не являются решающими при ориентации на будущее.

Наиболее значимым в связи с развитием демократических процессов представляется формирование нового типа человека, который относился бы к обществу, в котором он живет, с позиций современности. Необходимо формировать личность с системой ценностей, освобожденной от эгоизма, узкого понимания происходящих процессов. Формирование такого типа личности доверено системе образования.

Результаты работы системы образования определяют будущее России, являются гарантом ее возрождения. От эффективности образовательно-воспитательного процесса во многом зависит становление и развитие нового российского демократического государства, успех в преодолении кризисных процессов, развитие России на основе традиций отечественной духовности, нравственности, государственности, приобщение к содружеству цивилизованных государств.

Обществом в условиях роста социального разнообразия перед системой образования ставится задача поиска путей перспективного обеспечения консолидации всех слоев гражданского общества, уменьшения социальной напряженности в поликультурном и многоконфессиональном государстве. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» [6], Федеральный государственный образовательный стандарт [7] ориентируют всю работу системы образования на формирование у молодого поколения «гражданской ответственности и правового самосознания, духовности и культуры, самостоятельности, инициативности, способности к успешной социализации в обществе» [8]. Кроме того, требуется «развитие личности учащегося, осознающего себя полноправным членом общества, знающего свои права и свободы, умеющего ими пользоваться и защищать их; уважающего закон и правопорядок, добровольно исполняющего свои обязанности; формирование его представлений и установок, основанных на демократических правовых ценностях; воспитание гражданской ответственности и чувства собственного достоинства; дисциплинированности, уважения к правам и свободам другого человека, демократическим правовым институтам, правопорядку» [7, С. 5].

Решение данной задачи возможно посредством выработки стратегии формирования и развития гражданской культуры, фундамент которой образуют принципы демократии, гуманизма, признание индивида высшей ценностью общества. Гражданская культура представляет собой сложное образование кумулятивного характера, объединяющее в себе довольно обширный спектр понятий. Одним из компонентов гражданской культуры выступает гражданственность как синтез мировоззренческих, правовых и гражданских позиций личности. Ее формирование происходит на основе гражданской позиции, которая подразумевает формирование гражданской компетенции с новым ценностно-смысловым и функционально-содержательным наполнением.

По мнению И. С. Карпушкина, гражданскую компетенцию можно определить как общественно-политическое качество гражданина, «характеризующееся способностью разумного сочетания всеобщих и частных интересов ...» [3, С. 34]. Ю. А. Виноградов трактует гражданскую компетенцию как «способность мыслить и действовать во имя глубинных объективных интересов государства и общества, укрепления авторитета закона, защиты чести и достоинства сограждан, утверждения общечеловеческих ценностей и норм цивилизованного бытия» [2, С. 4]. Беляев В. А. рассматривает гражданскую компетенцию через комплекс качеств личности, которые, интегрируясь, определяют социальную направленность личности, ее готовность к достижению социально-значимых и индивидуально осмысленных целей в соответствии с установленными приоритетами в обществе и государстве, условиями, личными потребностями и возможностями в соответствии с принятыми правовыми и моральными нормами [1].

В структурном плане гражданская компетенция состоит из четырех компонентов, которые тесно взаимосвязаны и взаимозависимы. Когнитивный компонент подразумевает знания о государственном устройстве и власти, правовой основе организации общества, правах и обязанностях граждан, общественно-политических партиях и объединениях (их цели, программы, функции, лидеры). Кроме того, сюда также включены знания истории своей страны и государственной символики. В аксиологическом аспекте гражданская компетенция базируется на гуманизме, патриотизме, толерантности к иному, понимании правовых основ государства и общества, уважении прав и свобод человека, национальных традиций и культур, и мотивировано-ответственном выборе личности на их основе. Умение регулировать свое поведение на основании общих принципов и идей, заинтересованность в делах государства и общества, гражданские чувства входят в эмоционально-волевой компонент гражданской компетенции. Деятельностный подход соотносится с умением понимать суть социальных и культурных интересов и законов, оценивать факты и явления современной общественной жизни, самостоятельно принимать решения и пользоваться гражданскими правами и свободами, участвовать в жизни как своего мини-коллектива, так и на уровне государства.

Говоря о практическом воплощении поставленных задач, хотелось бы отметить потенциал, который несут в себе все учреждения среднего образования. Школьная программа в целом охватывает все области знаний, освоение которых создает фундамент для воспитания полноценного гражданина общества, его дальнейшего саморазвития и самосовершенствования. Все без исключения школьные предметы вооружают детей знаниями, формирующими базис гражданской компетенции, затрагивая социальные, правовые, нравственные и моральные аспекты личности. Предметы гуманитарного цикла обладают огромными возможностями в этой области. Изучение истории создает основу понимания пути, пройденного человечеством, и тенденций развития современного общества. В курсе обществознания рассматриваются вопросы построения и функционирования государства, его структуры и полномочий, а также изучаются основы правоведения. Изучение русского языка и литературы способствует становлению

гражданской идентичности и приобщают детей к положительному опыту служения гуманизму и общечеловеческим ценностям. Иностранный язык формирует понимание иной культуры на основе изучения жизни и уклада ее представителей. Помимо этого, в рамках данного предмета закладываются основы межкультурной коммуникации, необходимость которой обуславливают процессы глобализации и интеграции. Предметы естественнонаучного цикла несут знания о разнообразии и неповторимости мира вокруг нас, его проблемах и угрозах. Изобразительное искусство и музыка удовлетворяют эстетические потребности молодого поколения и развивают эмоциональный компонент личности. В курсе ОБЖ анализируются проблемы безопасности и освещаются пути ее достижения в личных и общественных масштабах. Также стоит отметить, что ознакомление с выдающимися достижениями наших соотечественников во всех областях жизнедеятельности, изучение примеров бескорыстного служения обществу создают предпосылки гражданской компетенции и патриотической направленности личности.

Внеучебная и внеклассная работа углубляет и расширяет границы знаний, заложенных в рамках учебной деятельности. Проводимые на разных ступенях системы образования, они призваны обеспечить дальнейшее развитие личности гражданина с учетом его интересов и предпочтений. Возможность синтезировать знания из разных областей жизнедеятельности человека мотивирует мыслительную и аналитическую работу по осмыслению бытия, пониманию сути происходящих процессов, помогает разобраться в явлениях окружающей действительности. Проблемный характер деятельности стимулирует активное участие детей и привлечение всех заинтересованных к участию в обсуждении затрагиваемых вопросов. Дискуссия под названием «Если бы я был Президентом» (5–11 класс) позволяет задуматься о собственной стране, ее устройстве и положении в мировом сообществе, выявить проблемы, которые волнуют детей разного возраста, и попытаться найти пути их решения. Круглые столы «Молодежь в современном обществе» (6–11 класс), «Патриотизм: противоречия современного общества» (9–11 класс), «Молодежная субкультура» (7–11 класс); творческие проекты «А через 30 лет ...» (1–11 класс), «Мой дом Россия» (1–11 класс), «Я – гражданин России» (6–11 класс), «Моя семья» (1–4 класс) приводят к осмыслению разных сторон гражданственности и активизируют наполнение ценностных категорий.

Организация и проведение различных акций как одной из активных способов формирования гражданской компетенции доказало свою эффективность в ее формировании. Например, акция «Оставь свой след на много лет», проведенная в МБОУ СОШ № 17 г. Иваново Ивановской области, интегрировала всех учащихся школы и учителей в достижение поставленной цели. По своей сути это не однократное действие, акция явилась финалом длительной подготовительной работы. Инициировала проект анкета «Наш школьный двор», выявившая несоответствие между желаниями детей и существующей ситуацией. В ходе реализации данного проекта учащиеся разных классов решали индивидуальные задания, цель которых – расширение знаний о своем крае. Ученики младших классов изучали флору и фауну региона, средне- и старшеклассники анализировали экологическую обстанов-

ку в области и выявили существующие проблемы. Финалом всего проекта стала акция по благоустройству территории учебного заведения и посадке цветов и деревьев. Последующий анализ выявил удовлетворенность от проделанной работы и гордость за полученные результаты. Кроме того, наметились тенденции дальнейшего развития ситуации [5].

Создаются и долгосрочные программы по формированию гражданской компетенции. Результат их дистанцирован во времени, однако прогнозируемые результаты обещают быть весьма внушительными. В программе «Россия – это мы» (г. Миасс, Челябинской области), рассчитанной на пятилетний срок реализации (до 2020 г.) и охватывающей всех учеников школы, представлены разнообразные по своей тематике и направлениям формы работы, цель которых – формирование активной жизненной позиции школьника на основе приобретенных знаний и с учетом социального опыта [5].

Одной из форм работы с молодежью, доказавшей свою эффективность в сфере формирования гражданской компетенции, является военно-патриотический клуб «Звезда» (с. Юхмачи, Республика Татарстан), восьмилетний опыт которой результировался в многочисленных достижениях и успехах в деле воспитания и развития подрастающего поколения: 1 место в районном туре Международной акции «Будущее в наших руках» в номинации «Молодежь и защита Родины» (2007), 1 место в районном туре Международной акции «Будущее в наших руках» в номинации «Создание школьных музеев» (2007), 3 место в районном конкурсе отрядов профилактики правонарушений, 1 место на слете ВПК Чистополь 2014, Почетная грамота «За архивно-поисковую деятельность» ОМО «Объединение «Отечество» Республики Татарстан (2013) [5].

Желание молодежи участвовать в общественной жизни проявляется в развитии волонтерского движения, которое повсеместно набирает масштабы. Социально-эмоциональная эмпатия, чувство сопереживания и сопричастности, осознание важности своей деятельности способствуют развитию данного направления. Добровольческий отряд «Вместе» (г. Волгоград), волонтерское объединение «Алые паруса» (п. Куть-Ях, ХМПО-Югра), существующие уже 10 лет, руководствуются нравственными и моральными ориентирами в своей деятельности, откликаясь на просьбы о помощи или находя объекты социальной напряженности [4, 5].

Нельзя недооценивать важность и значимость проектов по формированию гражданской компетенции, организованные на основе применения новых информационных технологий. Различные общественные организации на базе Интернета инициируют многочисленные проекты и конкурсы, подталкивающие молодежь к обсуждению важных вопросов, социальному взаимодействию и партнерству, способствуя их сотрудничеству на благо России и всего мирового сообщества. Организованный в 2014 году, он содействовал консолидации молодежи всей страны при обсуждении проблем толерантности в России.

Регулярные форумы молодежи «Машук», «Селигер» и многие другие представляют собой концентрированное проявление интереса молодежи к настоящему и будущему страны, в которой им предстоит построить гражданское общество.

Таким образом, формирование гражданской компетенции подрастающего поколения представляет собой длительный и многоаспектный процесс, который требует большой ответственности, моральной и нравственной взвешенности со стороны всех участников и заинтересованных сторон. Наше общество нуждается в типе гражданина, который бы умел разумно сочетать интересы государства и общества со своими собственными, строить свою деятельность на основе идей гуманизма, правопорядка и гражданского уважения. Имеющийся в России опыт в области формирования гражданской компетенции требует дальнейшего осмысления с целью интенсификации работы с молодежью и активизации ее внутренних резервов.

Список литературы

1. Беляев А. В. Социально-педагогические основы формирования гражданственности учащейся молодежи. – Ставрополь, 2007.
2. Виноградов Ю. А. Гражданское движение в условиях перестройки. Сущность, ориентации, тенденции: Дис... канд. политич. наук. – М., 2001.
3. Карпушкин С. И. Формирование гражданской и правовой культуры молодежи. – М., 2009.
4. Кафизова А. А. Патриотическое воспитание через волонтерское: проблемы и реалии // Материалы VI международной студенческой электронной научной конференции «Студенческий научный форум». Актуальные проблемы социальной работы // <http://www.scienceforum.ru/2014/524/2502>.
5. Растим патриотов России / Материалы работ лауреатов и номинантов всероссийского конкурса методических пособий // <http://ddallas.tnweb.ru/konkursy/vserossiiskii-konkurs-metodicheskikh-posobii-rastim-patriotov-rossii/>
6. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» // <http://zakonbase.ru/zakony/ob-obrazovanii/>
7. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования. – М., 2013.
8. Федеральный стандарт основного общего образования по обществознанию // http://www.ipkps.bsu.edu.ru/source/metod_sluzva/dist_history.asp.

УДК 37.01

Тронина Лариса Анатольевна
Tronina Larisa Anatolyevna

**АНТРОПОЛОГИЧЕСКОЕ ИЗМЕРЕНИЕ ГУМАНИТАРНОЙ
КАРТИНЫ МИРА КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА
РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ
THE ANTHROPOLOGICAL DIMENSION OF HUMAN PICTURE
OF THE WORLD AS A METHODOLOGICAL BASIS FOR THE
DEVELOPMENT OF EDUCATION IN MODERN RUSSIA
ГБОУ ВПО «Ставропольский государственный педагогический**

институт», г. Ставрополь
Stavropol State Pedagogical Institute, Stavropol
e-mail: ladi7200@newmail.ru

Аннотация: в статье рассматривается гуманитарная картина мира в ее антропологическом измерении как новая методологическая парадигма развития образования в современной России и как мировоззренческая компонента личности будущего специалиста.

Annotation: the article discusses the humanitarian picture of the world as a new methodological paradigm of education in modern Russia and as a world outlook and a component of the future specialist.

Ключевые слова: картина мира, гуманитарная картина мира, клип-культура, мировоззрение.

Keywords: the picture of the world, the humanitarian picture of the world, clip-culture, world outlook.

Новейшая эпоха, озаменованная, с одной стороны, революционным развитием информационных технологий, научных знаний, техники, а с другой – сложной геополитической ситуацией, доминированием сервисных социальных отношений, кардинальной ломкой культурных ценностей, стала цивилизационным вызовом для экзистенциальных основ бытия человека. В этих условиях остро встала проблема поиска не просто эффективных научных, методологических, ценностных ориентиров формирования человека в новых условиях, а определения антропоцентрированных параметров этих ориентиров. Соответственно на новом уровне актуальности поднят вопрос о разработке системы антропологического измерения всей гуманитарной картины мира.

Данные процессы нашли специфическое выражение в российской реальности, в которой происходили свои непростые процессы политического, экономического, социального и культурного характера постсоветского периода. Такая ситуация вызвала глубинные трансформации в общественном сознании, мировоззрении в обществе, что, в свою очередь, отразилось на всей системе образования и воспитания в современной России.

На смену единой идеологии, господствовавшей в советскую эпоху, пришла так называемая клип-культура [1]. Слово «клип» означает короткометражный видеофильм, то есть передача короткой информации, фрагмента. Поэтому по сути своей указанная культура является фрагментарной. Э. Тоффлер писал о том, что в таких условиях человека ослепляют и обстреливают обрывками не связанных друг с другом и бессмысленных клипов, фрагментов информации в виде роликов, рекламы, что вызывает у человека с сформированным мировоззрением состояние фрустрации, социальной апатии, депрессии. Современный человек получает не систематизированные знания с причинно-следственными связями, а разорванные куски модульных всплеск информации [1].

В условиях фрагментарной, разорванной, модульной клип-культуры идет процесс социализации молодого поколения. Дети получают потоки разорванной информации из окон (windows)-фрагментов мониторов, планшетов, сотовых телефонов, повсеместно бегущей рекламе, роликов. Перед глазами постоянно мелькают рекламные баннеры с изображением кусков эротического человеческого тела. Даже изучение литературных произведений происходит в сокращенной форме, своеобразными клипами. Такая же сущность системы единого государственного экзамена и всей систе-

мы тестирования, так как тесты представляют собой разорванные куски информации, которые никаким образом не связаны между собой. Все эти явления способствуют формированию фрагментарного, клипового мышления, мозаичной бессмысленной картины мира, в которой отсутствуют причинно-следственные связи, закономерности, не востребованы принципы диалектики и системности. В этих условиях исчезает возможность измерения реальности с позиций антропоцентризма, признающего высшей ценностью человека.

Сегодня в целях создания единого образовательного пространства, включающего Россию в европейскую систему, отечественное образование перестраивается по принципам Болонского соглашения. Однако современная зарубежная педагогика приоритетным процессом считает обучение с ориентацией на практику. Воспитание, по меньшей мере, остается за рамками формальных отношений педагога и обучающегося. А российская педагогика традиционно ориентирована на формирование у ребенка не только знаний, но и ценностных ориентаций, воспитание личностных качеств, которые помогли бы ему интегрироваться в общество. В условиях реализации системы образования по западному типу встает проблема свободы выбора: западные ценности прививать молодому поколению или традиционные отечественные. Выбор в пользу первых вызывает крайние сомнения его правильности, так как возникает угроза сформировать ложные, неадекватные ценности и даже антиценности. Например, понимание свободы как возможности унижения чести и достоинства другого человека («Я – Шарли Эбдо»), или прославление победителей Евровидения, или полная свобода, неограниченная никакими социальными и нравственными нормами, сексуального «просвещения», которое полностью переориентирует образование с антропологических ценностей и измерений на сугубо натуралистические.

Такие явления социального, мировоззренческого, нравственного, просветительского, культурного плана стали вызовом для российской цивилизации. Целью данного исследования является определить методологическую основу ответа на такой вызов, которая находится, по мнению автора, в сфере образования как научной площадки, где происходит формирование картины мира у подрастающего поколения, где закладывается мировоззренческая компонента личности обучающегося.

Ответом на цивилизационный вызов на официальном уровне стала государственная политика в сфере образования в виде, например, таких нормативных документов, как Федеральная целевая программа развития образования на 2016–2020 годы, Стратегия воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года, Указ Президента РФ «Об утверждении Основ государственной культурной политики», Профессиональный стандарт педагога [2].

Анализ данных документов позволяет сделать вывод о том, что государственный заказ в сфере образования и воспитания состоит в необходимости создания личностно-ориентированной модели образования, задачей которой является формирование таких качеств личности обучающегося, как осознание своей гражданской идентичности в поликультурном и поли-

конфессиональном обществе, патриотизм, уважение к старшему поколению, милосердие, сострадание, коммуникативность, уважение прав и свобод личности, коллективизм. Молодой человек должен научиться проявлять свою активную гражданскую позицию и ответственность, основанные на традиционных культурных, духовных и нравственных ценностях российского общества. Именно эти качества и должны выступать основой антропологического измерения гуманитарной картины мира как в методологическом, так и в мировоззренческом смыслах. Таким образом, позиция государства по поводу выбора, какие ценности формировать у молодежи, четко определена – традиционные ценности отечественной культуры.

Методологическим основанием построения личностно-ориентированной модели образования в современной России может стать гуманитарная картина мира. Интенсивное развитие гуманитарных наук во второй половине 20 века вызвало необходимость поиска специфического метода познания такого объекта исследований, как человек. Многие феномены человеческого бытия не поддавались изучению методами естественных наук. Тогда возникла необходимость создания гуманитарной картины мира в ее антропологическом измерении и в целом дальнейшего развития гуманитарных наук. Однако специфика и субъекта, и объекта познания вызвала сомнения по поводу научности этих наук, поэтому дальнейшего развития указанная проблема не получила.

Однако если обратиться к работам русского философа и культуролога М.М. Бахтина, то можно выделить такую особенность гуманитарных наук, как совпадение субъекта и объекта познания, но не пространственно, а онтологически. Это означает, субъект есть человек и объект есть тоже человек как особый вид сущего, обладающий сознанием. Значит, познание должно быть диалогичным, объект и субъект не могут дистанцироваться друг от друга.

Аналогичен смысл понятия «дискурс» у Мишеля Фуко [3] и «нарратив» у постструктуралистов и постмодернистов [4]. Они меняют осмысление социокультурной реальности и понимают под ней не объективную реальность вне человека, а как сконструированную субъектом. Таким образом, специфика гуманитарных наук состоит в том, что они конструируют реальность и самого объекта познания.

В таком случае гуманитарная картина мира, с одной стороны, конструирует саму реальность, свое пространство, самого объекта, а с другой стороны, затем создает сам объект под свой сконструированный образ. В этом состоит методологический смысл гуманитарной картины мира. Однако можно выделить и мировоззренческий аспект. В таком случае картина мира – это целостный образ мира, отраженный в сознании конкретного человека. Фундаментальной характеристикой образа выступает целостность, включающая в себя окружающий мир со всеми его взаимосвязями и закономерностями, осознание места человека будущего в этом мире и отношение к нему. Тем самым конструируем реальность во всей совокупности причинно-следственных связей и определяем место человека в этой системе. Только такая целостность позволит понять назначение человека, смысл его деятельности и всей жизни. Этим определяется гуманитарный характер картины мира.

Указанные методологический и мировоззренческий аспекты гуманитарной картины мира необходимо экстраполировать в педагогику, так как именно они наиболее соответствуют задачам современного образования и воспитания. В методологическом плане конструируется образовательное пространство как поликультурная и поликонфессиональная реальность со множеством социальных связей. Создается образ личности будущего специалиста как должный результат педагогического процесса на основе современных запросов общества, которые определены как вышеперечисленные личностные качества. Этот образ выстраивает в герменевтическом смысле личность обучающегося как текст (дискурс, нарратив) в самом широком смысле во всей полноте его душевно-духовной жизни, основанной на эмоциональной зрелости и устойчивой системе духовно-нравственных ценностей. В этом и состоит антропологическое измерение гуманитарной картины мира как методологической основы образования. Далее идет процесс воспитания обучающихся по сконструированному образу и в сконструированной образовательной реальности на основе ценностного подхода, так как гуманитарная картина мира по своей сути включает в себя ценности. Кроме того, процесс воспитания предусматривает формирование гуманитарной картины мира как мировоззренческой компоненты личности специалиста. Результатом процесса обучения и воспитания специалиста на основе указанной методологии в ее антропологическом измерении является социально значимая, ценностная личность, а сконструированная образовательная реальность личностно ориентирована.

Список литературы

1. http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Culture/Toffler/_Index.php.
2. <http://www.consultant.ru/>.
3. Фуко М. Дискурс и истина. – М.: Логос, 2008.
4. <http://filosof.historic.ru/books/item/f00/s00/z0000197/st114.shtml>.

УДК 30. 304.2

Фенухин Владимир Иванович
Fenuhin Vladimir Ivanovich

УЧЕТ ЭТНИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ НА СЕВЕРНОМ КАВКАЗЕ В ВОСПИТАНИИ ТОЛЕРАНТНОЙ ЛИЧНОСТИ ACCOUNTING OF THE ETHNIC PROCESSES IN THE NORTH CAUCASUS IN THE UPBRINGING OF TOLERANT PERSONALITY

**Филиал ГБОУ ВПО «Ставропольский государственный
педагогический институт», г. Железноводск
Branch of Stavropol State Pedagogical Institute, Zhelesnovodsk
e-mail: pedagogkmv@yandex.ru**

Аннотация: статья посвящена проблеме социокультурных и политических моделей развития общества как факторов формирования толерантности у студентов педагогического вуза. Проведен анализ причин возникновения этнополитических конфликтов на Северном Кавказе.

Annotation: the article deals with the socio-cultural and political models of society development as factors of formation of tolerance among students of

pedagogical University. The analysis of the causes of ethno political conflict in the North Caucasus.

Ключевые слова: толерантность, цивилизационный подход, этнополитические конфликты.

Key words: tolerance, civilization approach, ethno-political conflicts.

Характеристика факторов, влияющих на развитие этнополитических конфликтов, экономических процессов, будет неполной, если не рассмотреть последствия влияния не только исторического фактора, но и в целом цивилизационного. Невозможно объяснить природу этнополитических конфликтов только геополитическими или историческими факторами. Огромное влияние на их развитие оказывают этнодемографические, этнопсихические, этнокультурные и другие цивилизационные факторы. В этнополитических конфликтах Северного Кавказа ярко проявляется их цивилизационная составляющая, которая может быть рассмотрена на основе модернизационных процессов, активно развивающихся в Северо-Кавказском регионе. Модернизация охватила все стороны жизни этносов и вызвала активность этнополитических процессов.

На Северном Кавказе наблюдаются две тенденции в цивилизационном аспекте развития этих процессов. Модернизация способствует государственному самоопределению, но кризис модернизации привёл к этнополитическим конфликтам, этнонационализму, элементам социальной архаики. Процессы происходят на фоне усвоенных за годы советской власти важнейших атрибутов советского образа жизни – цивилизационных начал в виде светского государства, светских законов, светского характера образования, определённых единых стандартов жизни, транспорта, связи, урбанизации. Современное развитие России направлено в русло рыночной экономики, формирования гражданского общества, построения правового государства, утверждения демократии. Цивилизационные принципы современности входят в противоречие с потребностями конкретных этнических групп и создают предпосылки возникновения этнополитических конфликтов. Доминирование этнических начал в государственной политике и восстановление элементов традиционного социального уклада – это факторы в Северо-Кавказском регионе, которые обостряют этнополитическую ситуацию в кавказских республиках.

В целом проникновение европейской цивилизации, вестернизация современной российской культуры и продвижение этой культуры на Северный Кавказ вызывают всплески традиционализма и национализма. Нарушается веками складывающаяся уникальная культура Северо-Кавказского региона.

Как отмечает один из исследователей национальных проблем в России А. А. Жириков, кавказский регион представляет собой место интенсивнейшего культурно-цивилизационного взаимодействия. Эта открытость различным, порой противоречивым культурным влияниям на протяжении тысячелетий сама по себе уникальна. Еще более уникальна устойчивость этих культур, сохранивших в условиях интенсивного взаимодействия своеобразие [2].

Необходимо иметь в виду, что культурно-цивилизационная составляющая не просто фон или отдельный фактор, влияющий на этнополитические конфликты, а явление, которое формирует образ жизни, менталитет этносов, помогает выявить причины этнических конфликтов. Очень часто питательной средой этнополитических конфликтов являются стереотипы обыденного сознания и массового бытового поведения, элементы ментальности группового мышления. В основе их формирования лежат культурно-цивилизационные начала.

Важным шагом, на наш взгляд, в разрешении противоречий между этносами и государством является налаживание коммуникативных связей. Очень часто этносы воспринимают государство как чужеродное агрессивное начало, которое пытается подавить этническое, что и является началом конфликтности.

Очень важным моментом в понимании значения культурно-цивилизационного фактора в развитии этнополитических конфликтов являются слова Л. Н. Гумилева: «Уходит под ударами национально-освободительного движения колониализм, но остаются и расширяются межэтнические контакты. Следовательно, проблема установления взаимопонимания становится всё более насущной как в глобальных масштабах мировой истории, так и в микроскопических, личных, при встречах с людьми симпатичными, но не похожими на нас» [1].

Автор считает, что без учета сложившихся культурно-цивилизационных норм и традиций в этнических группах и между этническими группами, этносами и государством желание государства привести этносы к единой форме обязательно приведет к новым этнополитическим конфликтам. Необходимо отметить, что в системе функционирования каждой этнической культуры заложены механизмы воспитания у её представителей не только уважения к иным культурным ценностям, но и в первую очередь чувство предпочтения родовых этнокультурных ценностей как важнейшего механизма этнической общности. Непродуманные попытки государства вмешаться, изменить цивилизационные основы существования этносов вызывают ожесточенное сопротивление. Советское государство проводило политику отчуждения этносов от собственных культурных корней в области языка, искусства, традиций, обычаев, активно приобщало народы к так называемой социалистической культуре, не имевшей собственного нравственного наполнения. Но ведь реальная культура – это всегда диалог. Многие национальные группы проходят через болезненный рост этнического самосознания, они стремятся к национальному возрождению и к поискам виноватых в собственном национальном неблагополучии, в кризисе самоидентификации. Виновато в данном случае, по их мнению, государство [6].

Сегодня на территории Северного Кавказа наблюдается процесс осознания большинством этносов своей этнической идентичности, которая означает осознание индивидом своей принадлежности к определенному этносу. Резко возрос интерес к своему родному языку, культуре, социальным и этническим нормам прошлого. Все народы Кавказа пытаются доказать свой социальный статус, что приводит к чувству национального превосходства.

ходства (исключительности), это выражается в желании подавить другие народы, властвовать и доминировать над ними. Низкий социальный статус этноса может порождать чувство национальной неполноценности, представление о непрестижности принадлежности к своему народу, что порождает готовность отказаться от национальной принадлежности.

Государство не может допустить поднятие социального статуса одного народа за счет другого, а именно это явление мы наблюдаем в некоторых республиках Северного Кавказа, прежде всего, в отношении русского населения, малых этнических групп, что провоцирует новые этнополитические конфликты с участием казачества как наиболее консолидированной силы русскоязычного населения. Идея предоставления казачеству собственной государственности, разрешение на создание вооруженных отрядов вызывает негативное отношение всех горских народов. Однако у государства есть возможность избежать обострения этнополитических конфликтов. Необходимо опираться на то общее, положительное, что было и есть в основе развития культурно-цивилизационных начал Кавказа. Существенным показателем Северо-Кавказской этнокультурной общности является наличие черт, одинаково присущих самым разным народам региона. Это прежде всего близость правовых и этнических начал, похожесть социальных институтов, обычаев, обрядов, поведенческих стереотипов, создаёт особый региональный микроклимат, обладающий ярко выраженной спецификой.

Наиболее определенно это общее проявляется в религиозных нормах шариата, но прежде всего в аятах, древних законах, которые определяли и регламентировали веками жизнь горцев. Необходимо отметить, что у каждого кавказского народа адат имеет свои особенности, можно говорить о неких общих северокавказских правовых нормах, в основе которых лежит адыгское и кабардинское право и этикет. К числу специфических черт, формирующих этноцивилизационный облик кавказских народов и оказывающих ощутимое влияние на этнополитические процессы в регионе, можно отнести культовое отношение к воинской культуре. На Кавказе общество всегда предъявляло высокие требования к воинским способностям мужчины. Умение защитить семью, род, гостя было залогом безопасности и независимости. Общим для кавказских народов является уважение к старшим, стремление оказать помощь своим соплеменникам, соседям, радушие и гостеприимство, соблюдение законов шариата на бытовом уровне.

Мы наблюдаем у ряда северокавказских народов восстановление архаичного социального уклада со всем присущим ему набором регулятивных функций, традиционных моделей идентичности. Это происходит в силу ослабления действия социальных функций государства, отсутствия стабильности в жизни этносов, что вызывает оживление семейно-родственных, земляческих, тейповых, клановых связей. Эти связи распространяются не только в сельских районах, но и в городской среде, даже за пределами республик в виде действия диаспор. Защита этносами своих насущных интересов и ценностей часто требует активных силовых методов, формируется особая культура общения, деление общества на «своих» и «чужих».

Но, как представляется, будущее этнических процессов Северного Кавказа определяется не только ростом этнической самоидентификации, но и факторами, которые связаны с последствиями вхождения регионов в состав Российского государства и влиянием общерусской и мировой культуры. Огромную роль в этом отношении играет русский язык, который является универсальным средством общения этносов Северного Кавказа. Именно через знание русского языка обеспечивается возможность жизненного преуспевания, интеграции в более широкий мир, возможность получить образование и, что очень важно, формируется гражданская, российская идентичность и общероссийский патриотизм. Однако тревожным явлением можно считать некоторую утрату доминирования русскоязычной российской культуры. В цивилизационном плане в пространстве Северо-Кавказского региона начинают преобладать местные этнические культуры и культуры мусульманского Востока. Но в целом Северный Кавказ остаётся в европейском культурном поле. Попытки демонтировать российское (русское) и европейское в культурном облике представителей северокавказских народов, даже в условиях жёсткого сепаратистского режима в Чечне, трудно назвать успешными. Да это едва ли и возможно, тем более целесообразно с точки зрения самих народов [9].

Таким образом, сложные геополитические процессы, необыкновенно сложная и противоречивая история взаимоотношений этносов Кавказа с Российским государством, неоднозначное, противоречивое культурно-цивилизационное начало, предполагают наличие условий для развития этнополитических конфликтов, а это означает необходимость изучения причин возникновения конфликтов, прогнозирование их развития и построение аналитических моделей для их успешного разрешения.

Прогнозы всех учёных-обществоведов едины: социальные конфликты, и прежде всего этнополитические, станут одной из самых сложных проблем, с которыми человечество столкнётся в третьем тысячелетии.

Этносы и политика связаны. Народы одновременно и субъекты, и объекты, как политики, так и конфликта.

Появляется необходимость переосмысления сущности этнополитической стратегии, развития системы образования и воспитания в деле формирования толерантности на современном этапе развития государственности России.

Под толерантностью, как правило, понимается терпимость к чужим мнениям, верованиям и поведению. Феномен толерантности имеет две стороны – терпимость и согласие, и формулируются эти стороны в процессе воспитания и образования.

Необходимо отметить, что в современной науке выделяется целый ряд подходов в определении понятия «толерантность»: культурологический, философский, психологический, педагогический.

В педагогике под толерантностью понимают владение умениями и навыками толерантного взаимодействия со всеми субъектами образовательного процесса; установку на толерантность как активную позицию по формированию толерантности личности педагога, личности учащихся и их родителей. Это качество личности; норма поведения, одна из состав-

ляющих педагогической этики. Проявляется в установке на принятие другого человека, на эмпатическое понимание, на открытое и доверительное общение. Педагогическая толерантность несет в себе черты всех видов и уровней толерантности. Определяется целями, задачами и особенностями педагогической деятельности учителя и всем многообразием встречающихся педагогических ситуаций. Считается, что толерантность является профессионально-важным качеством педагога, определяет эффективность педагогического общения [4].

Педагогика ненасилия рассматривает терпимость как сложное качество личности. Это активная форма взаимодействия людей, которая «выступает в качестве внутреннего гибкого механизма существования позиции ненасилия, она сориентирована на другого человека, понимание его в сопоставлении с собой и своими взглядами» [7].

Считается, что в педагогической деятельности взаимодействие непосредственно связано с толерантностью [4, 8].

Таким образом, толерантность в педагогической сфере рассматривается с точки зрения взаимодействия субъектов педагогического процесса как профессионально важное качество педагога. Однако необходимо понимать, что привитие толерантности не является панацеей, лекарством от всех социальных бедствий. Иногда, как указывает А. В. Перцев, – толерантность не разрешает конфликт, не устраняет его причин, не снимает противоречие между конфликтующими сторонами, а переводит конфликт в относительно мирное ненасильственное русло. Необходимо четко понимать, конфликт ведется до тех пор, пока существует образ врага [5].

Понять и принять национальные особенности, примирить национальные противоречия возможно через политическую, экономическую, но главное – образовательную деятельность. Неотъемлемой стороной развития культурно-духовной жизни современного многонационального общества является образование. Образование сегодня представляется той сферой, в которой помимо общекультурной и профессиональной подготовки молодого поколения обеспечивается в решающей степени формирование жизненной позиции и ценностных ориентиров личности студентов, то, что ранее называлось интернациональным воспитанием.

От того, какие ценности лежат в основе образования, зависит, будет ли сформировано толерантное сознание и поведение. Образование, таким образом, может выступать генератором как толерантности, так и конфликтов.

Введение в вузовские программы таких предметов, как: «История народов Северного Кавказа», «История казачества», «Кавказоведение», «Этнопедагогика», «Этнология», активное их изучение способствует воспитанию толерантности. Главное в этом процессе – обратить внимание на носителя этнополитического конфликта – отдельного представителя этноса. Все национальные конфликты возникают на уровне конкретных людей, и разрешить их можно только на этом уровне. Необходимо разумное сочетание этнического и общегражданских компонентов образования и воспитания.

Должна проводиться целенаправленная работа преподавателей с этническими стереотипами, которые часто переносятся в бытовую, экономическую, политическую сферы, провоцируя этнополитические конфликты. Именно через систему образования и воспитания может быть налажена первичная межэтническая коммуникация.

Если социальные связи внутри единой группы сильны и основаны на принципе комплиментарности, т.е. подсознательного чувства симпатии к «своим», то межэтническая коммуникация нуждается в обязательном внешнем воздействии. Это воздействие идёт через школу, книги, фильмы, СМИ.

Основным направлением образования и воспитания в XXI веке в развитии толерантности является этнопедагогика, основой которой является сохранение и развитие национальных особенностей народов на основе общечеловеческих, общегражданских ценностей.

Развитие толерантности требует внимания к массовому сознанию, установкам, интересам, этническому своеобразию менталитета людей, их взаимодействия друг с другом, развитию межэтнических контактов через другие сферы общения. Уход государства из сферы национального воспитания, отсутствие интереса к культуре, истории, традициям наносит удар по формированию этнической терпимости, гражданской, а не этнической принадлежности.

Большинство студентов педагогического вуза определяют себя прежде всего по национальному признаку, а не понятию «россиянин». Поэтому необходимо развитие в Северо-Кавказском регионе такого вузовского образования, которое будет формировать у студентов личностные установки, соответствующие нормам гражданского общества.

Важно активно развивать стратегию утверждения российской идентичности среди граждан страны, и прежде всего в формировании и воспитания патриотизма, обретении знаний о стране, ее истории и культуре. Сегодня формулируется новое понимание российского народа как гражданской нации, а значит, и России как национального государства, где в основу развития положены такие понятия, как национальная безопасность, национальные интересы, национальное образование, общенациональные праздники.

Список литературы

1. Гумилев Л. Н. Этногенез и биосфера Земли. – М., 1994.
2. Жириков А. А. Энтические факторы политической стабильности. – М., 1995.
3. Локк Дж. Послание о веротерпимости // Локк Дж. Сочинения в 3-х т. Т. 3. – М., 1988. – С. 91–134.
4. Нурлигаянова О. Б. Психологическое содержание педагогической толерантности как профессионально важного качества учителя: Дисс. ... канд. психол. наук. – Ярославль, 2006.
5. Перцев А. В. Жизненная стратегия толерантности: проблема становления в России и на Западе. – Екатеринбург, 2002.
6. Садохин А. П., Грушевицкий А. А. Этнология. – М., 2000.
7. Ситаров В. А. Психология и педагогика ненасилия. – М., 1997.

8. Скрыбина О. Б. Педагогические условия формирования коммуникативной толерантности у старшеклассников: Дисс. ... канд. пед. наук. – Кострома, 2000.

9. Смирнов А. Н. Этнополитические процессы на Северном Кавказе: особенности и основные тенденции. – М., 2000.

УДК 37.014

Черкесов Борис Адамович
Cherkesov Boris Adamovich

**ИСТОРИКО-КРАЕВЕДЧЕСКИЙ И РЕГИОНАЛЬНЫЙ
КОМПОНЕНТЫ В СТАНОВЛЕНИИ РОССИЙСКОЙ
ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ
LOCAL HISTORY AND REGIONAL COMPONENTS IN THE
FORMATION OF RUSSIAN CIVIL IDENTITY**

**Филиал ГБОУ ВПО «Ставропольский государственный
педагогический институт», г. Буденновск
The Department of Stavropol State Pedagogical, Budennovsk
e-mail: filsgpi@mail.ru**

Аннотация: в статье поднимаются вопросы воспитания у подрастающего поколения российской гражданской идентичности, раскрывается потенциал использования в этих целях краеведческого и регионального материала. Обосновывается необходимость обращения к культурно-историческим истокам русского народа и к ценностям старших поколенных групп.

Annotation in the article the issues of the education of the younger generation of the Russian civil identity, revealed the potential use for these purposes, local history and regional material. The necessity of recourse to the cultural and historical origins of the Russian people and to the values of the older generational groups.

Ключевые слова: историческое краеведение, региональный компонент, гражданственность, патриотизм, культурное наследие, российское общество, поколенные группы, образование, воспитание.

Key words: historical study of local lore, regional component, civic consciousness, patriotism, cultural heritage, Russian society, generation groups, upbringing, education.

В настоящее время мы наблюдаем некоторое отчуждение молодого поколения от Родины, от России, от ее истории. Некоторые заявляют о том, что не имеют своей точки зрения, или говорят о том, что это «не их проблема». Действительно, границы мира стали шире и ближе. Появилась возможность сравнивать. Но не хлебом единым жив человек. Отчий дом, отчий край – колыбель, которую надо беречь и любить. Настоящий патриот сильнее всего любит свою малую родину. Это клочок земли – город, село или деревня, где он родился и провел детские годы, где ходил в школу, где впервые почувствовал красоту родной земли.

Социологические данные подтверждают, что понятие «патриот» формируется в представлении молодежи на интеллектуальном уровне, без ак-

тивизации чувственной сферы, личностного осмысления и желания принять участие в решении проблем страны. Поэтому воспитание молодежи в духе патриотизма считается одной из важнейших задач учебных заведений всех уровней. Патриотизм не может развиваться в сознании молодого поколения без постоянной воспитательной работы по формированию у них чувства высокой гражданственности, патриотического отношения к истории и культуре своей страны.

Исторические знания о родном крае являются высшим содержательным звеном в формировании патриотизма. И в этом плане велик воспитательный потенциал курса национально-регионального компонента и краеведческого материала.

На современном этапе развития российского общества ключ к решению многих социально-экономических, межнациональных, политических и культурологических проблем легче всего найти на региональном уровне. Поэтому не случайно в последние годы словосочетание «центр и регионы», «региональные проблемы», «региональная политика» и другие стали популярными и часто употребляемыми в средствах массовой коммуникации, научной и публицистической литературе, в выступлениях политиков и предпринимателей, в государственных документах, складывается впечатление о явном приоритете в реальной жизни и общественном мнении россиян региональной проблематики.

Уровень цивилизованности общества во многом определяется его способностью помнить свою историю, бережно относиться и последовательно обогащать национальные традиции, воспитывать будущие поколения на лучших патриотических примерах. И здесь немаловажную роль играет историческое краеведение, которое долгие годы воспринималось в основном как форма внеклассной кружковой работы школьников, и поэтому ему не уделялось должного внимания, не отводилось в образовательном процессе необходимого количества часов, и лишь в последнее время этой дисциплине постепенно возвращается истинность значения [4, С. 110].

Историческое краеведение имеет свою историю. Идея обращения к местному материалу в школьном образовании нашла отражение в трудах Н. И. Новикова, В. Г. Белинского, Л. Н. Толстого, К. Д. Ушинского. В книге «Опыт методики истории в начальной школе» В. Я. Уланов впервые в русской педагогической науке в 1914 году ввел термин «Краеведение». Он описал порядок применения краеведческого материала на уроках, необходимость учителей в собирании такого материала, целесообразность создания школьных музеев. Научная разработка вопросов краеведения началась с возникновением советской педагогики. Немалое значение имела в этом личная инициатива выдающихся деятелей просвещения А. В. Луначарского, Н. К. Крупской, М. Н. Покровского. Школьное историческое краеведение получило существенную поддержку с созданием Академии Педагогических наук в 1943 году, в составе которой была организована специальная комиссия по школьному краеведению. В ее деятельности активно участвовали академик А. М. Панкратова, профессор С. В. Бахрушин, методист А. Ф. Родин [2, С. 34]. Использование краеведческого материала на уроках истории обсуждалось на страницах периодической печати в 80-е годы

XX века. А. И. Александровой была опубликована статья «Факультативные занятия по истории краеведения», в которой описана методика использования регионального компонента на уроках истории. На современном этапе исследуемая тема по-прежнему остается актуальной в научной, методической литературе и периодической печати. Выделяется ряд педагогических причин в пользу преподавания исторического краеведения в школе:

- подход к истории облегчается, если она демонстрируется на известных и постоянных примерах. Местная история гораздо более конкретно затрагивает жизненный мир школьников;

- изучение истории на образцах из близкого окружения представляет большие возможности с точки зрения психологии обучения, использования эмоционального опыта ребенка (экскурсии, музеи, памятники, свидетельства современников и пр.);

- краеведческая работа является эффективным средством формирования гражданского сознания;

- с помощью местных исторических фактов легче усваиваются структурно-исторические подходы, иллюстрируются трансрегиональные процессы;

- социальная история особенно хорошо поддается исследованию в микроисторическом плане, т.е. применительно к региону: изучение таких тем, как труд, культура, быт, досуг, история нравов, традиции и т.д.[3, С. 112–114].

Историческое краеведение в современной системе образования России является традиционным и весьма эффективным средством обучения и воспитания молодежи. Специальные методики использования экскурсий, походов, историко-краеведческих исследований для расширения интеллектуального и чувственного кругозора учащихся старших классов, освоения различных навыков практического характера, воспитания в них патриотизма и высокой нравственности получают широкое распространение в отечественной педагогической науке.

Историческое краеведение тесно связано с широким комплексным изучением родного края, играет очень важную роль в глубоком познании прошлого, настоящего, осознании перспектив на будущее, в развитии общей культуры и нравственности общества в целом. Оно занимается не просто изучением дат и событий, а старается создать яркое, образное впечатление от явлений политической и культурной жизни края, стремится сохранить преемственность краеведческой деятельности и, следовательно, сохранить стройную систему краеведческих знаний, обеспечивающую более успешную совместную нравственно-воспитательную работу педагогов и учащихся. Краеведческий наглядный материал способствует более целостному и глубокому ознакомлению учащегося с особенностями развития современного общества, политическими и экономическими преобразованиями, происходящими в нем.

Незнание истории родной местности, ее природных, культурных и духовных богатств приводит к непониманию учащимися своей родной среды и малой родины. Это позволяет говорить нам о потере «живой нити», связывающей людей, живших в прошлые времена на данной территории, с их

потомками, проживающими уже в современной России. В этом случае краеведение хранит культурно-исторические корни нашей земли, предоставляя молодежи не только возможность осмысления прошлого, но и предлагая более глубокое познание современности.

Использование краеведческого материала вносит больше наглядности, эмоциональности в преподавание истории, а следовательно, дает больше конкретизации и убедительности. В этом случае можно говорить о некоем эмоциональном стимуле для творческой мысли. Основой такой деятельности служат краеведческие походы по родному краю, познавательные экскурсии по историческим местам, встречи с интересными людьми [5, С. 57–64].

Краеведение обладает многофункциональностью, т. е. сочетает в себе целый ряд функций: обучающую, развивающую и, наконец, воспитывающую. Оно может являться одновременно прикладным и исследовательским, нести в себе основы общественно-полезного и воспитательно-образовательного характера. Историко-краеведческий материал способствует освоению учащимися Отечественной истории на эмоционально-чувственном уровне, за счет более близкого и доступного старшешкольному материала.

В настоящее время краеведение переживает новый этап своего развития, находит все большее признание в нашей жизни. Большим количеством стала издаваться краеведческая литература, разрабатываются и апробируются на практике краеведческие программы на базе различных школ, активизируются краеведческие организации регионов. Все это требует глубокого анализа накопленного опыта и осмысления традиций краеведческого движения, исследования вклада, который внесли отечественные краеведы в изучение нашей истории и воспитание высоко нравственного человека.

Немаловажную роль в процессе формирования гражданственности у молодежи играет совместная историко-краеведческая деятельность подростков и педагогов. Проходя через призму исторических событий местного материала, история собственного государства становится понятной, и, следовательно, появляется глубокое осмысление Отечественной истории в целом. Большое эмоциональное воздействие на школьников оказывают приводимые материалы о близком, о том, что постоянно окружает их и о чем они, возможно, слышали, но глубоко ими не познанным.

Местный материал позволяет намного глубже и нагляднее показать историю нашей страны, отразить вклад данного региона, края, местности, города в развитие всей России на различных этапах ее истории, что, несомненно, помогает формированию определенных гражданских качеств, таких как: патриотизм, чувство долга перед окружающим миром, подводит к формированию активной гражданской позиции.

Краеведение имеет незаменимое воспитательное значение и тем самым способно решать весьма сложные задачи, начиная от нравственно-морального становления учащегося подросткового возраста и заканчивая развитием их творческо-познавательных навыков и умений. Материал может дополнительно расширяться в разделах учебного курса, более широко даваться в темах, посвященных русской культуре, техническим и творче-

ским достижениям нашего народа. Формирование гражданских качеств личности на примере важнейших событий, повлиявших на ход истории города, края, а может быть, и страны; подвигов героев и малоизвестных людей, живших рядом с твоим домом, в твоём районе, городе, производят большое впечатление на учащихся подросткового возраста, даёт возможность с помощью поисково-археологических исследований прикоснуться к истории своего края, к истории своего дома. Раскрытие связи прошлого с настоящим и настоящего с будущим поможет современной молодежи не утратить духовную нить, проходящую в нашей истории через поколения [1, С. 18, 136–138].

Краеведческая работа организуется в рамках трех организационных форм: учебная (на уроке или в рамках факультативных занятий), внеучебная (кружки, научные общества учащихся), внешкольная (осуществляется с привлечением учреждений дополнительного образования). Для успешной организации краеведческой работы необходимо сочетание данных организационных форм, а для этого, в свою очередь, необходимы интеграция деятельности школ, учреждений дополнительного образования, повышение квалификации работников образования, педвузов, библиотек, краеведческих обществ. Использование краеведческого материала на уроке зависит от возрастных особенностей учащихся, профиля класса и уровня подготовки учащихся. В старших классах целесообразно использовать уроки-лекции, семинары, интегрированные уроки с использованием специальной литературы и документов, приглашением интересных людей, чьи рассказы могут проиллюстрировать материалы, изложенные на страницах учебников. Успех имеет проведение диспутов и дискуссий. В свою очередь, внеклассная краеведческая работа подразделяется на массовую (проведение олимпиад, конференций, экскурсий, викторин, создание музеев и уголков воинской славы, встречи с интересными людьми), групповую (организация краеведческих кружков и обществ, выпуск стенгазет), индивидуальную (чтение краеведческой литературы, работа в архиве и музее, подготовка докладов и рефератов, запись воспоминаний).

Одной из трудностей внедрения краеведческого материала в учебный процесс является низкая краеведческая подготовка учителя, которая заключается в недостаточном знании локальной истории, источников получения краеведческого знания, памятников местной истории, культуры, владение методами и технологией краеведческих исследований и методикой организации краеведческих занятий с учащимися. В настоящее время национально-региональный компонент является обязательной составляющей образовательного процесса, а следовательно, каждый учитель должен стать краеведом[4, С. 110].

Сегодня старшее поколение, фундаментальные ценности которого сложились в советское время, испытывает противоречивые чувства, связанные с необходимостью совмещения своих нравственных принципов и новой рыночной морали. В связи с такой нестандартной ситуацией существенные изменения претерпевает механизм трансляции базовых ценностей молодому поколению.

В современном российском обществе следует говорить не столько о традиционной передаче ценностей от старших поколений к младшим, сколько о разнонаправленном их участии в этом процессе. На межпоколенном уровне наряду с усвоением базовых ценностей молодым поколением происходит трансформация ценностной системы старших поколений.

Поэтому сегодня наблюдается совершенно нетипичная для многовековой практики России картина взаимоотношения поколений. Для нее характерны следующие противоречия.

С одной стороны, в нестабильном обществе перед старшим поколением остро стоит проблема трансляции ценностей младшему поколению, с другой – для людей старшего поколения характерны деструктуризация внутренней информационно-смысловой сферы и переосмысление уже осмысленного в сознании и эмоциональной сфере. В результате у представителей старшего поколения постепенно разрушается устоявшаяся модель человека с определенными ценностями, сложившимися в устойчивой иерархии и соответствующей социально-экономическим условиям.

Кроме того, противоречие усматривается также в том, что прошлое для младшего поколения утрачивает свою значимость, поэтому у молодого поколения нет основ для упорядочивания настоящего, а это является признаком, как правило, внутриличностного кризиса.

Несмотря на процессы трансформации ценностных ориентаций, молодое поколение, вырабатывая новые ценности, сохраняет при этом базовые ценности русского народа. В основе этих процессов лежит механизм межпоколенной культурно-исторической преемственности ценностных ориентаций [6, С. 84–91].

На поколенные отношения значительное влияние в современном мире оказывает научно-технический прогресс, который определяет движение ценностного потока не только от родителей к детям, но и обратно. При этом ценности молодежи всегда основаны на базовых ценностях народа. Поэтому весьма закономерным является стремление сохранить в условиях глобализации базовые ценности русского народа, так как в ее рамках идет процесс слома этнического кода народа на ценностном уровне. Традиции являются защитным механизмом, предохраняющим от распада культурной идентичности.

В связи с этим актуальным видится обращение к культурно-историческим истокам русского народа, к ценностям старших поколенных групп в рамках конкретных учебных курсов, выстроенных содержательно и структурно соответственно с механизмом межпоколенной преемственности. Это может компенсировать недостаточность трансляции традиционных ценностей со стороны старшего поколения, способствовать изменению статуса старшей поколенной группы в сознании молодого поколения.

Историческая реальность гласит: без прошлого нет настоящего, без прошлого и настоящего нет будущего. По дороге в будущее нужно помнить прошлое и хранить настоящее.

Список литературы

1. Беликов Г.А., Кругов А.И. Ставропольский край в истории России. – Ставрополь, 2005.

-
2. Губанова Е. Н. Использование на уроках материалов исторического краеведения // Начальная школа. – 2002. – № 6. – С. 32–39.
 3. Методика историко-краеведческой работы в школе. – М., 1982.
 4. Сластенин В. А. Методика воспитательной работы. – М., 2008.
 5. Черкесов Б. А. Краеведческий материал в учебно-воспитательном процессе // Специалист. – 2008. – № 6. – С. 57–64.
 6. Черкесов Б. А., Лобода О. Б. Культурное наследие Ставрополя: история и современность. // Успехи современного естествознания. – 2008. – № 8. – С. 84–91.

УДК316.6

Шельпова Елена Владимировна
Shelpova Elena Vladimirovna

**СОЦИАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ В ЭТНОКУЛЬТУРНОМ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ
SOCIAL EDUCATION OF CHILDREN IN ETHNO-CULTURAL
EDUCATIONAL SPACE**

**Филиал ГБОУ ВПО «Ставропольский государственный
педагогический институт», г. Железноводск
Branch of Stavropol State Pedagogical Institute, Zhelesnovodsk
e-mail: eshelpova@rambler.ru**

Аннотация: статья посвящена важной проблеме образования, обусловленной этнополитической и этнокультурной спецификой Северо-Кавказского региона. Определяются сущность и содержание социального воспитания, анализируются функции поликультурного образования и направления становления этнокультурной воспитанности личности старших дошкольников в этнокультурном образовательном пространстве.

Annotation: the article is devoted to the important problem of education, due to ethno-political and ethno-cultural specifics of the North Caucasus region. It defines the nature and content of social education, analyzes the functions of multicultural education and the direction of formation of ethno-cultural education of the personality of senior preschool children in ethno-cultural educational space.

Ключевые слова: социальное воспитание, социализация, этнокультурное пространство, дети дошкольного возраста, традиции, полиэтничность, этнокультурная идентичность.

Keywords: social education, socialization, ethno-cultural space, children of preschool age, tradition, polyethnicity, ethno-cultural identity.

Обособленное существование народов и культур в настоящее время невозможно, так как интенсификация демографических и миграционных процессов, увеличение количества этнически смешанных семей, возникновение многонациональных коллективов в социальных институтах во многом расширяют рамки межэтнического взаимодействия. Перечисленные факторы привели к преобразованию социальной среды, отличительной особенностью которой является полиэтничность.

Ставропольский край исторически сложился как полиэтнический субъект Российской Федерации. Край имеет особое геополитическое положение, граничит с восемью субъектами РФ в составе Северо-Кавказского округа. Национальный состав Ставропольского края – это Россия в миниатюре. Численность населения края, по данным Госкомстата России, составляет 2 799 904 чел. (2015), оно представлено более 100 народностями [6].

Стратегия развития этнокультурного образовательного пространства Северо-Кавказского региона направлена на реализацию двух взаимосвязанных целей: общекультурная национальная интеграция и этническая идентификация [3].

Этнокультурная идентичность народа формируется на основе знаний своей истории, культуры, соблюдения традиций и сложившихся духовных ценностей, сохранения культурной самобытности развития образования и языка. Этнокультурная идентичность складывается в процессе свободного и добровольного жизнетворчества нации.

Уровень этнокультурной идентичности достигается через социально-культурную сферу, созданную самим народом – к ней относятся семья, образовательные учреждения, национально-культурные центры, пресса, художественная и научная литература, административные и научно-исследовательские учреждения и др.

Выступая средством формирования национального самосознания, образование должно выполнять следующие функции:

- 1) транслирующую (обеспечивать целостность и воспроизводимость этнонациональных сообществ);
- 2) развивающую (формировать национальное самосознание);
- 3) дифференцирующую (выявлять национально-культурные интересы этнических групп, проживающих на территории региона);
- 4) интегрирующую (обеспечивать взаимодействие, взаимопроникновение и взаимообогащение национальных культур в условиях отдельно взятого региона).

Только образованный человек ощущает принадлежность к определенной общности или народу. У него сформировано стремление к осмысленной деятельности, к нравственности, красоте, высшим духовным началам; культурные потребности [5, С. 20].

Социальное воспитание, по мнению А.В. Мудрика, «предполагает включение ребенка в социальные связи при активной самостоятельности выбора цели и способов самоутверждения, определения приоритетов». В отличие от понятия «социализация личности» это более узкий и дискретный процесс, включенный в общий процесс социализации как главное условие развития, саморазвития и формирования личности [2, С. 55].

Важным периодом процесса социального воспитания является старший дошкольный возраст – период первичной социализации и социального развития дошкольника. В этом возрасте «ребенок направлен не только на предметно-операционную среду, но и на сферу отношений с другими людьми» (Д.Б. Эльконин), он начинает осознавать свое «Я», объективно оценивать свою деятельность, поведение, учится регулировать собствен-

ные эмоции. В плане социального познания у детей старшего дошкольного возраста прочно закрепляется такая позиция, как «Я и общество».

При определении понятия социальное воспитание детей старшего дошкольного возраста необходимо руководствоваться положением о том, что его можно рассматривать как систематическое и целенаправленное воздействие на сознание, поведение, чувства, волю ребенка для формирования у него социально ценностных знаний, умений, социальных навыков, потребностей, мотивов, социальных норм и выбора форм поведения. Процесс социального воспитания предполагает также полноценное функционирование всего имеющегося этнокультурного потенциала, социально-воспитательных средств, микросреды обитания личности и использование личностных возможностей [1].

Социальное воспитание в этнокультурном образовательном пространстве следует осуществлять в трех направлениях: информационное насыщение (расширение знаний о традициях и обычаях разных народов, особенностях их культуры и ценностей и т.д.); эмоциональное воздействие (в процессе реализации первого направления – информационного насыщения – важно вызывать отклик в душе ребенка, «разбудить» его чувства); поведенческие нормы (полученные ребенком знания о нормах взаимоотношений между народами, правилах этикета, должны закрепляться в его собственном поведении) [4].

Социально-педагогическая сущность этнокультурного образовательного пространства в процессе социального воспитания детей старшего дошкольного возраста определяется тем, что в нем заключены широкие социально-воспитательные возможности на основе использования этнокультурных ценностей, накопленных народом. Этнокультурная среда – это организованное пространство с аудио- и визуальными составляющими, основанное на предметах народной художественной культуры и направленное на развитие и становление личности дошкольника, раскрытие его индивидуальности, формирование познавательной активности, обогащение жизненного опыта. Она влияет на интересы и потребности ребенка, способствует овладению специфическими видами деятельности, обеспечивает зону его ближайшего развития, раскрывает творческие способности. Организованная этнокультурная среда оказывает позитивное воздействие на дошкольника, так как позволяет ему проявлять самостоятельность, утверждать себя как активного деятеля.

Воспитательный потенциал этнокультурной среды достаточно широк: это и условия жизнедеятельности ребенка, формирование отношения к базовым ценностям, усвоение социального опыта, развитие жизненно необходимых качеств; и удовлетворение потребностей субъекта.

Этнокультурный компонент содержания образования помогает ребенку осознать свои корни, вместе с историко-культурным компонентом способствует становлению патриотического сознания личности, её этнической и гражданской – российской идентичности. Полиэтнический компонент содержания способствует формированию толерантности, уважению к ценностям иных культур. Культурно-региональный компонент помогает осознанию ребёнком своей малой родины. Этнокультурная среда – это поле

социальной и культурной деятельности, образ жизни, сфера передачи и закрепления социального опыта, культуры и этнокультуры, развития творчества ребенка. У дошкольников формируются качества патриотизма и толерантности, очень важные для жизни в современном обществе.

Конечным результатом социального воспитания является уровень социальной воспитанности, т.е. социализированности ребенка. Данный уровень определяется объемом знаний о нормах и правилах социального поведения в обществе, на улице, усвоением социального опыта и общечеловеческих и национально-этнических ценностей; сформированностью социальных качеств, которые проявляются в его социальном поведении и поступках: чуткости, внимательности, отзывчивости, доброты, умения заботиться об окружающих, сопереживать, сочувствовать, оказывать посильную помощь по собственному побуждению; развитой социальной активностью – личным участием в мероприятиях, адекватным общением в кругу сверстников, умением бережно относиться к результатам своей и совместной детской и взрослой деятельности, самостоятельностью, рефлексивностью, свободным проявлением социально-ценной инициативы в семье и в детской среде, в повседневной жизни.

Список литературы

1. Белоцерковец Н. И. Формирование социальной компетентности детей 3–7 лет в условиях открытого доступа образовательного учреждения: дис. канд. пед. наук. – Ставрополь, 2002.
2. Мудрик А. В. Социальная педагогика. – М., 2005.
3. Никандров Н. Д. Россия: социализация и воспитание на рубеже тысячелетий. – М., 2000.
4. Новиков В. В. Этнопедагогические основы формирования социальной компетентности детей старшего дошкольного возраста и младшего школьного возраста: Дис. ... канд. пед. наук. – Смоленск, 2004.
5. Тишков В. А. Этническое и религиозное многообразие – основа стабильности и развития российского общества: Статьи и интервью. – М., 2008.
6. Население Ставропольского края // https://ru.wikipedia.org/wiki/Население_Ставропольского_края.

РАЗДЕЛ 2. АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОДГОТОВКИ И СОПРОВОЖДЕНИЯ УЧИТЕЛЯ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

УДК 37.035.6

Аксенова Татьяна Николаевна

Aksenova Tatyana Nikolaevna

АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ THE ANTHROPOLOGICAL ASPECTS OF THE MULTICULTURAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS

Филиал ГБОУ ВПО «Ставропольский государственный

педагогический институт», г. Буденновск

Stavropol State Pedagogical Institute The Departament, Budeyonnovsk

e-mail: atinaaaa@yandex.ru

Аннотация: в статье освещается работа по подготовке будущих учителей к реализации поликультурного образования и воспитания, что способствует воспитанию у студентов педагогических вузов гражданской ответственности, патриотизма, толерантности, способности к деятельности в поликультурной среде.

Annotation: the article highlights the work of training of future teachers to implement multicultural education, that brings up in students of pedagogical institutions of higher education patriotism, civic consciousness, tolerance ability to work in a multicultural environment.

Ключевые слова: поликультурное воспитание, толерантность, этническая культура, межэтническое общение.

Keywords: multicultural education, tolerance, ethnic culture, communication between ethnic groups.

Поликультурные аспекты образования и воспитания нашли отражение в ряде руководящих документов последнего периода, определяющих развитие и модернизацию профессиональной и общеобразовательной школы. С различных позиций они рассматриваются в работах отечественных ученых: Афанасьевой А.Б., Баклановой Т.Н., Бондаревской Е.В., Николаевой Е.В., Николаева В.А., Панькина А.Б., Тайчинова М.Г., Шаминой Л.В., Шаповалова В.К., Якунчева М.А. и др.

Требования к поликультурному воспитанию студентов педагогических вузов определяются с учетом федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования. Например, по направлению 050100.62 «Педагогическое образование» с присвоением степени (квалификации) «бакалавр педагогики» [3, С. 12] предусматриваются требования знания педагогами таких вопросов, как «педагогическая деятельность в поликультурной и полиэтнической среде», «культура как этноконсолидирующий и этнодифференцирующий признак», «этноцентризм и культурный релятивизм» и др. В стандартах основного (среднего) образования отмечается, что учитель должен воспитывать у учащихся любовь к Родине, к своему народу, уважение к культуре разных этносов, традициям, истории, формировать критически мыслящую поликультурную личность [5, С. 6].

Учитывая эти требования, можно определить цель работы по подготовке будущих учителей к реализации поликультурного образования – способствовать воспитанию у студентов педагогических вузов гражданственности, патриотизма, поликультурной, этнокультурной, межкультурной идентичности, толерантности, формировать поликультурную компетентность, способность к деятельности в поликультурной и полиэтнической среде.

Идея поликультурного воспитания основывается на реализации модели непрерывного образования, основополагающими целями которого являются:

- принцип творческой целесообразности создания, сохранения и потребления новых культурных ценностей;
- контрастный принцип овладения содержанием поликультурного образования;
- принцип взаимодействия и диалога культур;
- создание поликультурной среды как основы для взаимодействия личности с элементами других культур;
- воспитание уважения к истории и культуре другого народа [4, С. 2].

Достижение этих целей предполагает решение комплексных взаимосвязанных задач, призванных:

1. Формировать у студентов гражданское сознание, чувство любви к малой и большой Родине, способствовать становлению культуры межнационального общения, поликультурной и этнической толерантности.

2. Дать знания об основах этнофилософии, этнопсихологии, этноэтики.

3. Воспитать интерес и уважение к этнической культуре, дать знания о культуре как этноконсолидирующем и этнодифференцирующем признаке, об объединяющих различные этнические культуры факторах, о сочетании этнического и общечеловеческого в них, об опасности этноцентризма и культурного релятивизма, о различиях этнической и национальной культуры.

4. Сформировать понимание взаимозависимости возраста ребенка и его национальной и культурной идентификации, особенностей становления этнического самосознания, этнической, поликультурной идентичности, этнокультурной и поликультурной личности.

5. Формировать поликультурную компетентность, актуализировать знания студентов в контексте изучаемых дисциплин, познакомить с наиболее яркими образцами национальной культуры русского народа и народов, населяющих мир, страну, регион, которые могут быть использованы в образовательной практике школы.

6. Дать знания об обрядах жизненного цикла и традиционных у различных народов мира системах воспитания детей, об особенностях семейного воспитания детей у разных народов мира, о системах и традиционных моделях социализации детей в современном мире, о воспитании трудом в разного рода этнических социумах и др.

7. Способствовать освоению культуротворческих технологий, позволяющих развивать, сохранять и воспроизводить народные традиции.

8. Формировать этнокультурно-педагогическую компетентность, обеспечивающую возможность формирования у школьников этнической культуры, развития у них этнокультурной толерантности.

9. Обосновать актуальность использования этнокультурного подхода в образовании, познакомить с моделью и концепцией этнокультурного образования, с особенностями педагогической деятельности в полиэтнической и поликультурной среде, дать знания об этнокультурных технологиях, особенностях построения урока и внеклассных мероприятий с этнокультурным компонентом.

10. Воспитать потребность в самообразовании с целью углубления работы по изучению этнокультуры.

Особо стоит обратить внимание на формирование у студентов педагогических вузов этнической и культурной компетентности. Этническая и культурная компетентности – это интегративное свойство личности, характеризующееся способностью и готовностью педагога реализовывать специальные и общие этнокультурно-педагогические компетенции в образовательном процессе, включающие в себя способность ориентироваться в культуре различных народов мира, страны, региона, понимание их общемировой и общечеловеческой значимости, а также владение технологией трансляции подрастающему поколению этнокультурных навыков, умений, знаний, межкультурного и межэтнического общения.

Взаимодействие культур порождает диалог и общение, достаточно полно охарактеризованные М. Бахтиным: «Единство культуры, – писал он, – это открытое единство. Чужая культура только в глазах другой культуры раскрывает себя полней и глубже, но не во всей полноте, потому что придут и другие культуры, которые увидят и поймут еще больше» [1, С. 1]. С особой остротой в поликультурном обществе возникают проблемы национальной специфики образования.

В компетентностной модели будущего учителя Э.Н. Никитин обосновывает необходимость различения специальных и общих профессиональных компетенций [5, С. 10]. В этом аспекте мы выделяем общие этнокультурно-педагогические компетенции, которые включают в себя:

а) мировоззренческие компетенции:

- способность к осознанию ценности Отечества, большой и малой Родины, к гражданской солидарности и готовность реализовывать данные ценности в этнокультурно-педагогической деятельности;

- способность к пониманию феномена этнической культуры, иноязычной культуры, к осознанию культуры как этноконсолидирующего и этнодифференцирующего признака, вклада культуры каждого из народов в становление культуры России и готовность донести эту идею до подростков и детей;

- способность осознавать, воспринимать, принимать этнокультурные и духовные ценности народов мира, страны, региона в ходе полилога и диалога, принимать культуру русского народа как объединяющий фактор; убежденность в целесообразности изучения особенностей различных этнических культур, и приобщение учащихся к этим ценностям в поликультурной педагогической деятельности.

б) коммуникативные компетенции:

- способность к межкультурному, межэтническому общению, коммуникации, к осознанию ценности толерантного поведения по отношению

к другим народам и их культурам, конфессиям и готовность работать с учащимися в этом направлении;

- готовность реализовывать знания об основах культуры общения в разных этнических группах, способах взаимодействия с носителями разнообразной культуры в поликультурной деятельности;

- способность понимать последствия этноцентризма и культурного релятивизма;

- готовность к управлению социально-педагогическим климатом в коллективе.

в) психолого-педагогические компетенции:

- способность к выявлению методических и теоретических основ поликультурного образования, знание психолого-педагогических основ формирования поликультурной личности;

- способность к совместной этнической и культурной деятельности на основе изучения народных культур, к поликультурному взаимодействию; готовность организовывания такого вида деятельности с подростками и детьми;

- способность к анализу и систематизации знаний об основах культуры своего народа и других народов, проживающих в регионе, стране, мире и способность к реализации этих знаний в поликультурной деятельности;

г) рефлексивные компетенции:

- способность к самодиагностике и самооценке поликультурной деятельности, к соотнесению собственного опыта поликультурной деятельности с целостной системой поликультурного образования и воспитания; знание достижений в данной области;

- способность к самообразованию в поликультурном педагогическом аспекте.

д) нормативно-правовые компетенции:

- способность к осмыслению основных тенденций развития национально-регионального образования;

- способность к проектированию и регулированию своей этнокультурно-педагогической деятельности в соответствии с нормативно-правовыми документами, регулирующими национально-региональное образование.

Формирование поликультурной педагогической компетентности в профессиональной подготовке будущих учителей позволит привить студентам целостное представление об этнической культуре, о теории и методике этнокультурного образования и обеспечит в целом реализацию этнокультурного подхода к образованию в будущей профессиональной педагогической деятельности.

Содержание поликультурной подготовки студентов педагогических вузов может реализовываться в ходе освоения общепрофессиональных и общих гуманитарных дисциплин, дисциплин профильной подготовки, особенно в ходе освоения таких предметов, как «Народное творчество», «Этнопсихология», «Этнопедagogика», «Культурология», курсов по выбору, связанных с этнокультурной тематикой, и др.

Таким образом, поликультурная подготовка будущих учителей будет способствовать:

– формированию патриотического и гражданского сознания, любви к большой и малой Родине, уважения к этносам, проживающим на территории региона, страны, и их толерантности, культурам, что в целом обеспечит становление будущего учителя как гражданина страны, россиянина, представителя своего этноса, региона;

– сохранению, развитию и ретрансляции подрастающему поколению русской культуры, а также культуры родного народа и народов России в контексте мировой культуры, что будет способствовать формированию у детей и подростков этнического самосознания, этнокультурной, поликультурной, межкультурной идентичности, готовности к диалогу, межкультурному общению и сотрудничеству;

– обеспечению определенного уровня развития этнической культуры студентов, этнокультурно-педагогической компетентности;

– формированию органичного взаимодействия российского профессионального педагогического образования с мировым, глобальным образованием, обеспечению высокого стандарта образования в целом [2, С. 8].

Все это позволит будущим учителям, работая в школе, приобщать учащихся к родной культуре, культуре народов мира, страны, региона, формировать поликультурную и этнокультурную личность, представителя своего мира, страны, народа.

Список литературы

1. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. – М., 1979.
2. Карпушина Л. П. Этнокультурный подход к подготовке студентов педагогических вузов // Фундаментальные исследования. – 2011. – Вып. 12–2.
3. Национальная доктрина образования в Российской Федерации // Бюллетень Министерства образования и науки Российской Федерации. – 2000. – № 11. – С. 20.
4. Никитина Ю. В. Поликультурное образование и воспитание. – М., 2012.
5. Никитин Э. Н. Теоретические и организационно-педагогические основы формирования и развития федеральной системы дополнительного педагогического образования: Автореф. дисс. ... доктора пед. наук. – СПб, 1999.

УДК 37.013.43

Апурина Виктория Алексеевна
Apurina Victoria Alexeyevna

**НОРМАТИВНОЕ РЕГУЛИРОВАНИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ
МНОГОНАЦИОНАЛЬНОМ РЕГИОНЕ
ANTHROPOLOGICAL FOUNDATIONS OF NORMATIVE
REGULATION OF ACTIVITY OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS IN
MULTICULTURAL MULTINATIONAL REGION**

**ГБОУ ВПО «Ставропольский государственный педагогический
институт», г. Ставрополь**

Stavropol State Pedagogical Institute, Stavropol

e-mail: v.apurina@mail.ru

Аннотация: в статье анализируются предлагаемые современными нормативными документами подходы к определению совокупности компетенций учителя (знаний, умений, навыков, личностных качеств, способностей), которые он должен проявлять при работе в многонациональном регионе.

Annotation: the article analyzes the proposed modern normative documents approaches to define a set of teacher competencies (knowledge, abilities, skills, personal qualities, abilities) that it needs to be when working in a multinational region.

Ключевые слова: учитель начальных классов, многонациональный регион, компетенции, стандарт, требования, нормативные документы, учащиеся, педагогический процесс, процесс обучения.

Keywords: elementary school teacher, a multinational region, competencies, standards, requirements, regulations, learners, teaching process, learning process.

В современных нормативных документах, регламентирующих деятельность учителя начальных классов, в поливариативном режиме определяется совокупность его компетенций (знаний, умений, навыков, личностных качеств, способностей), которые он должен проявлять, в том числе с учетом условий его работы в поликультурном многонациональном регионе.

Рассмотрим некоторые из них.

В принятом недавно **Профессиональном стандарте педагога** акцентируется внимание на том, что «в стремительно меняющемся открытом мире главным профессиональным качеством, которое педагог должен постоянно демонстрировать своим ученикам, становится умение учиться» [1]. Содержание Стандарта подразумевает, что учитель должен использовать специальные подходы к обучению, для того чтобы включить в образовательный процесс всех учеников, а именно учеников, для которых русский язык не является родным.

Согласно Стандарту, педагог должен ставить воспитательные цели, способствующие развитию учеников независимо от их *происхождения*, постоянно искать педагогические пути их достижения. Однако в Профессиональном стандарте педагога не указывается, по какому критерию определяется это происхождение. В частности, касается ли это места рождения, социального положения, гендерной, религиозной принадлежности, уровня образованности и пр. Соответственно трудно как-то однозначно определить, какие же компетенции должен проявлять учитель, чтобы учитывать «происхождение» детей.

Согласно **Требованиям к профессиональным и личностным качествам учителя (в свете ФГОС НОО)**, компетентности учителя начальной школы, обусловленные Требованиями к результатам освоения основной образовательной программы, обозначают, что учитель начальных классов должен иметь научно обоснованные знания и умения, позволяющие проектировать *социальный* портрет ученика (*ценности, мотивационные, операционные, коммуникативные, когнитивные ресурсы*) и осуществлять соответствующую диагностику сформированности социально востребованных качеств личности [2].

В то же время в данном документе мы не находим указания на то, что именно понимается под социальным портретом и какую именно диагностику сформированности социально востребованных качеств личности необходимо осуществлять. Определение понятия социального портрета ученика выведено обобщающим образом, аморфно, акценты не расставлены.

Принципиально отметить, что в самом **Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования** говорится, что он разработан с учетом региональных, национальных и этнокультурных потребностей народов Российской Федерации [3]. ФГОС НОО, на наш взгляд, нацеливает на учет условий работы учителя начальных классов в поликультурном многонациональном регионе, на то, что необходимо обеспечить сохранение и развитие культурного разнообразия и языкового наследия многонационального народа Российской Федерации, право обучающихся на изучение родного языка, на возможность получения начального общего образования на родном языке, овладение духовными ценностями и культурой многонационального народа России. «Портрет выпускника начальной школы» должен содержать такие важнейшие характеристики, как любовь к своему народу, своему краю и своей Родине; уважение и принятие ценностей семьи и общества. Качества личности обучающихся должны отвечать задачам построения демократического гражданского общества на основе толерантности, диалога культур и уважения многонационального, поликультурного и поликонфессионального состава российского общества. Соответственно на ступени начального общего образования учитель начальных классов в многонациональном регионе должен осуществлять духовно-нравственное развитие и воспитание обучающихся, предусматривающее принятие ими моральных норм, нравственных установок, национальных ценностей. Учителю начальных классов следует обладать умением анализировать состояние приобщенности обучающихся к народным традициям, умением организовать их активную деятельность в многонациональном регионе, а также знанием критериев отбора народных традиций для использования в учебно-воспитательном процессе.

Также, на наш взгляд, современному учителю начальных классов следует способствовать реализации в содержании образования и в построении педагогического процесса тех базовых ценностей, которые являются приоритетными, общенациональными, представляют значимость для всех обучающихся, независимо от их культурной идентичности (патриотизм, социальная солидарность, гражданственность и т.д.).

В содержании Стандарта отражено, что предметные результаты освоения основной образовательной программы начального общего образования с учетом специфики содержания предметных областей, включающих в себя конкретные учебные предметы, должны отражать, в частности:

- понимание обучающимися того, что язык представляет собой явление национальной культуры и основное средство человеческого общения, осознание значения русского языка как государственного языка Российской Федерации, языка межнационального общения (Филология. Русский язык. Родной язык);
- понимание литературы как явления национальной и мировой культуры, средства сохранения и передачи нравственных ценностей и традиций (Литературное чтение. Литературное чтение на родном языке);

– сформированность дружелюбного отношения и толерантности к носителям другого языка на основе знакомства с жизнью своих сверстников в других странах, с детским фольклором и доступными образцами детской художественной литературы (Иностранный язык);

– понимание особой роли России в мировой истории, воспитание чувства гордости за национальные свершения, открытия, победы;

– сформированность уважительного отношения к России, родному краю, своей семье, истории, культуре, природе нашей страны, её современной жизни (Обществознание и естествознание (Окружающий мир));

– готовность к нравственному самосовершенствованию, духовному саморазвитию;

– знакомство с основными нормами светской и религиозной морали, понимание их значения в выстраивании конструктивных отношений в семье и обществе;

– понимание значения нравственности, веры и религии в жизни человека и общества;

– формирование первоначальных представлений о светской этике, о традиционных религиях, их роли в культуре, истории и современности России;

– первоначальные представления об исторической роли традиционных религий в становлении российской государственности;

– становление внутренней установки личности поступать согласно своей совести; воспитание нравственности, основанной на свободе совести и вероисповедания, духовных традициях народов России;

– осознание ценности человеческой жизни (Основы духовно-нравственной культуры народов России).

Таким образом, на наш взгляд, современному учителю начальных классов следует обладать знаниями, опытом и технологиями поликультурного образования, а также умениями межкультурной коммуникации и рефлексией собственной деятельности в условиях многонационального региона. Также значительное место в системе профессионально-педагогической деятельности учителя начальных классов отводится процессу взаимодействия с родителями обучающихся, их психолого-педагогическому просвещению. Соответственно учитель должен знать критерии отбора соответствующих форм, методов и содержания организации педагогического просвещения. Накопление психолого-педагогических знаний родителей должно быть тесно связано с развитием их педагогического мышления, практических умений и навыков в области воспитания в условиях многонационального региона. Существенным является то, чтобы учитель помнил о необходимости того, чтобы данный вид знаний носил предупреждающий характер, был основан на практической целесообразности и демонстрировал реальный опыт, конкретные факты. Немаловажно, что в основе сотрудического взаимодействия семьи и учителя начальных классов должны лежать принципы взаимного доверия и уважения, поддержки и помощи, терпения и терпимости по отношению друг к другу.

Анализ Стандарта показывает, что он предъявляет весьма высокие требования к результатам образования, проявляемым у учащихся на лич-

ностном уровне, что логично подразумевает наличие у учителей начальных классов соответствующих специальных компетенций и личностных качеств. Соответственно, на наш взгляд, учителю начальных классов, работающему в многонациональном коллективе, необходимо обладать определенным объемом знаний о национальных особенностях учащихся, учитывать их при взаимодействии с ними и др.

В Стандарте отражено, что в целях обеспечения реализации основной образовательной программы начального общего образования в образовательном учреждении для участников образовательного процесса должны создаваться условия, обеспечивающие возможность, в частности, эффективного использования времени, отведенного на реализацию части основной образовательной программы, формируемой участниками учебного процесса, в соответствии с запросами обучающихся и их родителей (законных представителей), спецификой образовательного учреждения и с учетом особенностей субъекта Российской Федерации. То есть учитель начальных классов обязан помогать учащимся в выявлении и решении индивидуальных проблем, связанных с освоением образовательных программ в условиях многонационального региона; вести сбор данных о планах и намерениях учащихся, их интересах, склонностях, мотивах, сильных и слабых сторонах как представителей того или иного этноса и др.

Таким образом, ФГОС НОО, выдвигая требования к результатам освоения основной образовательной программы начального общего образования, ее структуре и условиям реализации, ставит главной целью развитие личности учащегося. Следовательно, современному учителю начальных классов следует демонстрировать высокий уровень владения теоретическими и практическими знаниями этнокультурологического содержания, включая знания педагогики межнационального общения, методики поликультурного воспитания детей и пр. Он должен владеть необходимыми компетенциями для продуктивного взаимодействия с представителями различных этносов в многонациональном регионе и успешной профессиональной самореализации в полиэтническом окружении. Однако целью подготовки будущего учителя начальных классов является не просто усвоение им суммы знаний и умений, а овладение образцами человеческой духовной и нравственной культуры, умение передать этот культурологический опыт обучающимся.

Список литературы

1. Профессиональный стандарт педагога // <http://img.rg.ru/pril/article/73/89/59/Standart.pdf>
2. Требованиям к профессиональным и личностным качествам учителя (в свете ФГОС НОО) // <http://gigabaza.ru/doc/62211.html>.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования // http://www.fgos-kurgan.narod.ru/norm_federal.htm.

**СОДЕРЖАНИЕ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ
(АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ КОНТЕКСТ)**

**THE CONTENT OF THE MORAL ACTIVITY OF A FUTURE TEACHER
IN THE PROCESS OF PREPARATION (ANTHROPOLOGICAL
CONTEXT)**

**ГБОУ ВПО «Ставропольский государственный педагогический
институт», г. Ставрополь
Stavropol State Pedagogical Institute, Stavropol
e-mail: mart_64@bk.ru**

Аннотация: в статье характеризуется один из компонентов модели развития духовно-нравственного потенциала будущего учителя – содержание его духовно-нравственной деятельности.

Annotation: the article deals with one of the components of the model of spiritual and moral potential development of the subject of vocational training – the content of moral and spiritual activities.

Ключевые слова: духовно-нравственная деятельность; механизмы духовно-нравственной деятельности; осознанный выбор; совесть; сострадание.

Key words: spiritual and moral activities, mechanisms of moral and spiritual activities, conscious choice, conscience, compassion.

Развитие духовно-нравственного потенциала будущего учителя как самостоятельной, внутри себя дифференцированной целостности возможно лишь в процессе деятельности, адекватной содержанию и структуре данного потенциала. Данный тезис основывается на представлении о целостности духовного облика человека (И. А. Ильин, М. С. Каган, А. Ф. Лосев, М. К. Мамардашвили, В. С. Соловьев и др.) и идеи о его интегративной природе (Б. Г. Ананьев, Л. С. Выготский, И. А. Зимняя, Е. И. Исаев, И. С. Кон, А. Н. Леонтьев, В. И. Слободчиков и др.), нашедшей свое выражение в антропологическом подходе (Б. М. Бим-Бад, Л. М. Лузина, Ю. С. и др.). Антропологический взгляд на развитие духовно-нравственного потенциала будущего учителя призван «очеловечить» (Б. М. Бим-Бад) систему его подготовки к будущей профессиональной деятельности, актуализировать экзистенциальные, ценностные проблемы субъекта профессиональной подготовки, обосновывать связи между духовно-нравственной и учебной деятельностью, тем самым придавая последней жизненно важные смыслы, связанные с поиском будущим учителем своего назначения.

В данном контексте характеристика духовно-нравственной деятельности предполагает поиск ответа на следующий вопрос: каковы механизмы, позволяющие субъекту профессиональной подготовки накапливать опыт духовно-нравственной деятельности в ценностно-ориентационном, когнитивно-интеллектуальном, деятельностно-поведенческом компонентах духовно-нравственного потенциала будущего учителя.

В моделировании содержательной характеристики ДНП будущего учителя нами был выделен в соответствии с его структурой ряд признаков, интегрирующих в себе целостный образ (идеал), который задает вектор развития духовно-нравственного потенциала будущего учителя. Основу моделирования составляют индивидуально значимые духовно-нравственные ценности (ценностно-ориентационный аспект), знание и понимание смысла ценностного отношения человека к себе, своему окружению (когнитивно-интеллектуальный аспект), и осуществляемой деятельности (деятельностно-поведенческий аспект).

В данной статье мы сделаем акцент на способностях, которые так важны для будущего учителя именно потому, что они выступают в качестве механизмов осуществления духовно-нравственной деятельности (данные способности позволяют также более глубоко раскрыть содержательную сущность деятельностно-поведенческого компонента духовно-нравственного потенциала будущего учителя).

Способности к децентрации, самоотдаче и любви, способность любить другого человека в контексте проблемы развития духовно-нравственного потенциала будущего учителя приобретают особое значение и проявляются в эмпатии. Однако проявлению любых, в том числе и вышеперечисленных, способностей предшествует выбор, который носит экзистенциальный характер, так как любая из вышеназванных способностей связана с бескорыстным служением. Тезис о том, что свободный и, следовательно, осознанный выбор составляет основу духовно-нравственной деятельности, сегодня является аксиомой, не требующей доказательства. Вместе с тем механизмы, посредством которых субъект осуществляет выбор, будут всегда предметом исследования, так как сам субъект не является некой постоянной, в каждом конкретном случае он обладает наряду с универсальными и общими, уникальными характеристиками. Важно также понимать, что экзистенциальный выбор внутри себя содержит сотни ситуаций, связанных также с выбором и лишь на первый взгляд не столь значимым.

В качестве примера приведем личностно ориентированное содержание (таким, по сути, является содержание профессиональной подготовки при условии его интеграции с содержанием духовно-нравственного потенциала будущего учителя), которое также предполагает выполнение субъектом обучения *метадеятельности* с её специфическими действиями *оценивания, рефлексии, упорядочивания* и «ранжирования» собственных впечатлений, *принятия решений* и предвидения их последствий ...» [1, С. 84] (выделено нами). При этом следует уточнить, что когнитивный аспект направлен на распределение смысла (осознание) избираемой ценности, эмоциональный – на выражение отношения к избираемой ценности, выяснение ее значения для себя (понимание). Важно подчеркнуть, что специфика эмоций заключается в том, что они отражают не предметы и явления, а отношения, в которых эти предметы и явления находятся к потребностям человека [2]. Эта позиция в полной мере соответствует ставшему сегодня классическим представлению о том, что первый и наиболее ощутимый результат воспитания выражается, по определению В. А. Сухомлинского,

в том, что человек начинает думать о самом себе, оценивая личностные достоинства и недостатки [3, С. 25]. Роль рефлексии как механизма, позволяющего осознанно вырабатывать критерии оценки своей личности, своих способностей, притязаний, предполагаемой деятельности, создает личности чувство свободы маневра, свободы выбора, свободы отказа. Это и есть основа субъективности самосознания, механизм, который позволяет личности приобрести относительную автономность, самостоятельность и детерминировать свой внутренний выбор внешним – ценностями и нормами культуры, отраженными в содержании профессиональной подготовки. Подчеркнем, что выбор, который совершает личность в результате ценностной рефлексии, заключается не столько в следовании своим внутренним потребностям, сколько в свободном ценностно-смысловом опосредовании данного выбора, осуществляемого в процессе соотнесения имеющихся личных реалий (системы ценностей в структуре собственного духовно-нравственного потенциала) с ценностями и нормами культуры, отраженными в содержании дисциплин профессиональной подготовки. По сути, мы имеем дело с двумя видами рефлексии, выступающими механизмами осуществления духовно-нравственной деятельности в ценностно-ориентационном аспекте духовно-нравственного потенциала будущего учителя: *экзистенциальная рефлексия* как «сложный многоуровневый процесс осознания, переосмысления и корректировки личностью своего целостного образа» [4, С. 41] и *культурная рефлексия* как способность представлять ценности культуры (в том числе и педагогические) как личностно значимые, соотносить их с системой индивидуально значимых ценностей [там же], и на этой основе совершать свой свободный выбор. Уточним, какой смысл мы вкладываем в понятие «свободный выбор». Определение «свободный» имеет в данном контексте решающее значение, так как отношение человека к свободе, по определению В. Франкла, имеет развивающее действие: «положительное воздействие свободы человек будет испытывать, если он будет рассматривать *свободу как ответственность за свою судьбу, как умение слушать свою совесть и принимать решения о своей судьбе* (выделено нами)» [5, С. 114]. Иными словами, это свобода изменяться, свобода стать другим. Однако свобода не заключается в том, чтобы свой выбор «просто волевым напором утвердить в мире людей и вещей», необходимо в свободно сделанном выборе «усмотреть идеальную, самоценную очевидно *осмысленную* (выделено нами) необходимость бытия» [6, С. 339].

Если мы принимаем положение педагогики индивидуальности о том, что каждый этап в жизни человека признается самоценным периодом в жизни и в этой связи процесс профессиональной подготовки должен быть организован не только как процесс «подготовки» к жизни, но и как собственно процесс жизни, то очевидна необходимость создания условий в рамках данного процесса для рефлексии будущих учителей в отношении личностного (целостного) через индивидуальное (единично-уникальное) к универсальному (родовому) в бытии как основы духовно-нравственной деятельности. Следовательно, механизмы развития духовно-нравственного потенциала будущего учителя в процессе его профессиональной подго-

товки предполагают рефлексию, основным содержанием которой является свободный и осознанный выбор в системе индивидуально и социально значимых духовных ценностей и нравственных норм. Результатом рефлексии в процессе профессиональной подготовки будущего учителя в отношении индивидуального является самопонимание (экзистенциальная рефлексия), в отношении универсального (культурная рефлексия) – обогащение, развитие своей жизненной позиции, представлений о смысле жизни. Экзистенциальная рефлексия, самопонимание связано с самооценкой (способностью осуществлять нравственный самоконтроль), культурная рефлексия обусловлена способностью к децентрации (занять позицию другого, иного). В данном контексте актуально замечание С. Л. Рубинштейна о том, что выход за пределы самого себя (децентрация) есть не отрицание сущности индивидуальности, а становление и вместе с тем реализация сущности в мире, в других людях, в себе самом [7, С. 94]. Оба процесса должны быть опосредованы знанием содержания, которое подвергается рефлексии (в нашей модели это системы индивидуально и социально значимых ценностей), и пониманием, предполагающим раскрытие личностного смысла получаемых знаний.

Однако данная позиция не в полной мере раскрывает механизмы осуществления духовно-нравственной деятельности, так как ценности усваиваются не только «холодным» разумом, но и непременно переживанием. И в данном контексте именно совесть (как способность осуществлять нравственный контроль), стыд (как переживание, связанное с неудовлетворенностью собой), сострадание (как сочувствие, вызываемое чужими страданиями) выступают в качестве механизмов формирования ценностно-смысловой основы духовно-нравственной деятельности личности будущего учителя. В. Франкл рассматривал совесть как смысловой орган, как интуитивную способность отыскивать единственный смысл, кроющийся в каждой ситуации [5]. Будущий учитель реализует себя как личность, развивая в себе способность к состраданию и переживанию, чуткость, отзывчивость, совестливость, готовность прийти на помощь другому человеку, ответственность за все, что совершается вокруг. Безусловно, развитие духовно-нравственного потенциала будущего учителя связано с поиском смысла собственной жизни как ценностным самоопределением. Однако на эту особую деятельность (как подчеркивает А. Г. Асмолов), продуктом которой является смысл, полностью распространяются высказанные А. Н. Леонтьевым и С. Л. Рубинштейном положения, согласно которым перевороты в жизни личности *опосредуются*, а не *производятся* сознанием. Производятся они *действиями и поступками* индивидуальности личности [цит. по 2, С. 339] (курсив наш).

В нашей модели развития духовно-нравственного потенциала содержание духовно-нравственной деятельности раскрыто на основе целостного антропологического подхода: в ценностно-ориентационном компоненте оно заключается в свободном (осмысленном) выборе своего вектора развития (своей индивидуальной позиции, своего собственного отношения), основу которого составляет *эмоционально опосредованная оценка* систем индивидуально и социально значимых ценностей, в когнитивно-интеллек-

туальном компоненте в *установлении собственного отношения к индивидуально и социально значимым ценностям* на основе системного, адекватного, критического и последовательного анализа знаний о социально и индивидуально значимых духовно-нравственных ценностях, которые могут стать основой духовно-нравственной позиции будущего учителя; в деятельности поведенческом компоненте в *продуктивных, поисковых и креативных формах действий*, основу которых составляют осознанный выбор в системе социально значимых ценностей и их интеграция в систему индивидуально значимых ценностей. В результате будущий учитель накапливает опыт духовно-нравственной деятельности, который позволяет интегрировать знания и переживания в нравственном поступке. Таким образом, учебная деятельность, осуществляемая будущим учителем, приобретает не только внешние признаки духовно-нравственной деятельности, но и, по сути, является таковой.

Список литературы

1. Сериков В. В. Образование и личность: теория и практика проектирования педагогических систем. – М., 1999.
2. Асмолов А. Г. Психология личности: принципы общепсихологического анализа. – М., 2002.
3. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям. – М., 1988.
4. Платонов Ю. П. Психология коллективной деятельности. – Л., 1990.
5. Франкл В. Человек в поисках смысла. – М., 1990.
6. Слободчиков В. И. Основы психологической антропологии: психология развития человека. – М., 2000.
7. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. – М., 1973.

УДК 31.6

Игропуло Ирина Федоровна
Игропуло Виталий Стilianович
Igropulo Irina Fiodorovna
Igropulo Vitaly Stilianovich

**УЧИТЕЛЬ КАК СУБЪЕКТ СОЦИАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА
В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ**
TEACHER AS SUBJECT OF SOCIAL PARTNERSHIP IN EDUCATION
**ФГАОУ ВПО «Северо-Кавказский федеральный университет»,
г. Ставрополь**
The North Caucasian federal university”, Stavropol
e-mail: igropulo@mail.ru

Аннотация: представлены социокультурные детерминанты, актуализирующие важность социального партнерства в образовании. Рассмотрены характеристики открытого образования, основные направления социального партнерства и сетевого взаимодействия, необходимые профессиональные компетенции учителя, обеспечивающие его субъектную позицию.

Annotation: the sociocultural determinants actualizing importance of social partnership in education are presented. Characteristics of open education, the

main directions of social partnership and network interaction, the necessary professional competences of the teacher providing his subject position are considered.

Ключевые слова: открытое образование; социальное партнерство; сетевое взаимодействие; субъект; профессиональные компетенции.

Keywords: open education; social partnership; network interaction; subject; professional competences

Развитие целей образования в условиях перехода к антропогенной цивилизации, основой которой являются ценности самосовершенствования, самореализации, саморазвития, актуализируют проблему теоретико-методологического обоснования и осмысления нового содержания и новых профессиональных компетенций современного педагога, трансформации целей и ценностей непрерывного педагогического образования, усиления его прикладной, практической направленности.

Целостность и многомерность процесса образования предполагают постоянный творческий поиск со стороны педагогов. Существуют различные формы, методы и технологии обучения, успешное применение которых зависит от преподавателя, группы, их индивидуальных особенностей и интересов. Выбрать наиболее оптимальный из них они могут только сами, благодаря самосовершенствованию, самовыражению, самореализации интеллекта, чувств и в целом личности. Переход от нормативного к открытому обучению обострил проблемы готовности к этому преподавателей, поиска адекватных методов и технологий образования.

Открытое образование – суть образование, «открытое будущему». Само появление термина «открытое образование», по мнению проф. А. Г. Оганесяна [1], отражает настоятельную необходимость сделать систему образования более гибкой и доступной, успевающей удовлетворять быстро меняющиеся потребности общества, проявляющей системное свойства адаптивности.

Открытость образования рассматривается как отражение открытости общества: толерантности, готовности людей к диалогу культур, позиций, идей и т.п. Это предполагает серьезное и целенаправленное обучение основам национальных, религиозных и социальных культур, поликультурализма, выработке осознанных взглядов на процессы глобализации / герметизации общества, что детерминирует высокий уровень профессиональных компетенций учителей, воспитателей, школьных руководителей в данных областях педагогической деятельности.

Применительно к образованию И. А. Вальдман определяет открытость как принцип, предусматривающий интеграцию образовательной системы и социума [2]. Открытость образования, с его точки зрения, характеризуется следующими факторами: увеличением информированности представителей социума о деятельности образовательных учреждений; изменением состава авторов социального заказа к системе образования; наличием общественных структур, участвующих в управлении; наличием партнёрских принципов отношений образовательной системы с различными организациями, социальными группами и институтами.

Рассматривая открытость образования как способность улавливать и учитывать изменения внешней среды в целях собственного развития, И. А. Вальдман подчеркивает, что открытость школы «исключает опасность изоляции отдельно взятой школы от других образовательных систем и возможных внешних партнёров, препятствует возникновению иллюзий о самодостаточности и «сверхэффективности» избранной школой образовательной модели» [2, С. 10].

Открытость школы социуму проявляется также во взаимодействии школы с различными социальными институтами и сообществом для использования их возможностей (ресурсов) в деятельности образовательного учреждения, в т.ч. в организации образовательного процесса.

Особое значение в условиях открытого образования приобретает проблема социального партнерства и уровень профессиональной и личностной готовности к нему современных педагогов.

Несмотря на то что в педагогической литературе понятие партнерства используется совсем недавно, уже началось формирование нескольких подходов к пониманию партнерства в образовании на основе рассмотренного самого понятия с разных позиций:

- партнерство как система определенных взаимоотношений между семьей и образовательным учреждением – партнерство школы с семьей ... взаимодействие равноправных субъектов, формирующееся на основе заинтересованности обеих сторон в обучении, воспитании и развитии детей и их социокультурного окружения, характеризующиеся добровольностью и осознанностью, моральной ответственностью за выполнение коллективных договоров и соглашений [3]; партнерство предполагает определенную форму отношений, которые возникают в процессе деятельности по решению общих задач; оно строится на основе принципов: равноправия сторон в выборе путей решения общих и взаимовыгодных задач; дополнительной; добровольности; осуществления выбора путей на основе компромисса, доверия, равенства; взаимовыгодной заинтересованности сторон; правовой основы взаимодействия [4];

- партнерство как уровень отношений между образовательным учреждением и внешними социальными структурами, например: социально-педагогическое партнерство ... процесс специально организованной совместной деятельности ... образовательного учреждения с представителями различных социальных групп, имеющих собственные интересы в сфере ... образования с целью повышения его качества [5]; партнерство – это разновидность социального взаимодействия, построенного на диалогическом отношении субъектов и обеспечивающего «стратегию единых действий» [6];

- партнерство в тред-юнионистском смысле – как определенные нормативно-правовые и экономические отношения между работодателями, профсоюзами и работниками: социальное партнерство – процесс и средство регулирования отношений между органами исполнительной власти, местного самоуправления, работодателями, профсоюзами и работниками в образовании, как отрасли бюджетной сферы посредством оптимизации содержания и структуры соглашений и коллективных договоров [5].

Обобщая определения первых двух групп, Т. П. Грибоедова выделяет их общие черты: совместная, согласованная, осознанная деятельность субъектов; объединение усилий представителей разных социальных групп, профессиональных и индивидуальных интересов; диалогичность, равноправие, взаимовыгодность отношений; направленность взаимодействия на достижение результатов в сфере образования, воспитания и развития подрастающего поколения [6, С. 52].

Большинство указанных выше авторов в своих исследованиях подчеркивают, что именно в условиях новых, рыночных отношений, в которых проявляется разгосударствление многих сфер социальной действительности, партнерство приобретает особую значимость. В современной социальной ситуации наиболее перспективно межсекторное взаимодействие партнерство, являющееся механизмом договаривания, «как правило, очень разных по своей природе и социальному предназначению сторон» [7, С. 17].

С точки зрения практической реализации, особенно важной, но в то же время достаточно сложной и малоизученной является проблема поиска механизмов и принципов социального партнерства в образовании. Этому, в частности, посвящены работы Е. К. Кашленко, Ю. В. Медовой, А. В. Корсунова и др. Очевидно, что реальное партнерство возникает только тогда, когда стороны партнерских отношений осознают их взаимовыгодность и невозможность решения своих проблем без объединения с другими [8].

В то же время среди факторов, мешающих эффективному партнерству, Ю. В. Медова, например, отмечает «разобщенность субъектов воспитательных воздействий, бессистемность проводимых мероприятий, доминирующую роль школы» [9]. Обращает на себя внимание негативная характеристика «доминирующей позиции школы», хотя многие годы именно к такой роли школы в местном сообществе и стремилось руководство страны, да и сама школа. Рассматривая возможные позиции школы в условиях партнерских отношений, следует отметить, что ее роль определяется тем потенциалом, который у нее имеется: это педагогически грамотный коллектив, способный организовать и родителей, и представителей социума помочь в проведении разнообразных форумов и мероприятий (конференций, семинаров и др.).

Один из возможных вариантов реализации модели «образовательного сообщества» может быть рассмотрен на примере социального партнерства организаций общего, дополнительного и высшего образования в организации исследовательской деятельности школьников в научно-инновационно-образовательной системе Малой академии наук и искусств Дворца детского творчества г. Ставрополя [10].

Новизна предлагаемой модели социального партнерства Малой академии наук и искусств МБОУ ДОД Дворец детского творчества г. Ставрополя и организаций общего и высшего образования заключается в создании научно-образовательной интегрированной модели, ориентированной на обновленное содержание образования, в основе которого лежит исследовательская деятельность учащихся как инновационная форма организации образовательного процесса и формирования их гражданской компетентности.

Малая академия наук и искусств – научное общество учащихся, имеет статус отдела Дворца детского творчества г. Ставрополя и представляет

собой многоступенчатую саморазвивающуюся образовательную систему, в которой активно развиваются партнерские отношения академии со всеми вузами Ставрополя, научными организациями и учреждениями культуры и спорта, разворачивается сеть городских и сельских филиалов.

Реализация психолого-педагогических принципов организации деятельности Малой академии наук и искусств позволяет ей стать обучающимся сообществом, то есть сообществом, которое учится. По мнению Э. Эшмора, «...обучающееся сообщество характеризуется, во-первых, интеграцией идей (члены обучающегося сообщества умеют смотреть за пределы сегментарного учебного плана и программ и видеть взаимосвязь идей; они работают в различных областях знания и ищут соединяющие их темы в междисциплинарном пространстве; здесь акцент делается на идеи, которые или объясняют реальность, или помогают решать актуальные проблемы).

Во-вторых, совместностью усилий (в сообществе, которое учится, познание и учеба рассматриваются как совместная деятельность, а члены поощряются в их взаимоотношении; существует установка включать всех членов сообщества на уровне когнитивной, эмоциональной и психологической деятельности, так и для каждого персонально; в этом процессе рождается согласованность, которая стимулирует чувство персональной ответственности и обязательства перед другими группами и их целями).

И, наконец, в-третьих, уважением к разнообразию и ценности индивидов (сообщество, которое учится, соединяет с разнообразием уважение к идеям, способностям, точкам зрения, возрасту, стилям учебы, культурным традициям; ценится разнообразие и присущие каждому индивидуальные ценности; этика заботы и взаимного уважения рассматриваются как существенные составляющие поддерживающей среды самообразования» [11, С. 66].

К ведущим характеристикам Малой академии наук и искусств в полной мере относятся основные идеи, на которых строится деятельность сообщества исследователей.

По словам Э.М. Шарпа, «сообщество исследователей культивирует навыки диалога, вопрошания, рефлексивного поиска, хорошего суждения... Наряду с когнитивным поведением сообществу исследователей присущи несколько типов социального поведения: слушание другого, поддержка друг друга путем усиления и подтверждения позиций, критическое исследование иных взглядов, выдвижение оснований в защиту той или иной точки зрения даже при несогласии с ней, принятие всерьез идей других людей, проявляющееся в реакции на них и поощрении собеседника к более полному выражению своего мнения» [12, С. 341–342].

Проведенный теоретический анализ показывает, что формирование новых компетенций учителя для активного участия в профессиональных инновационных сообществах требует сетевой организации взаимодействия разноуровневых образовательных систем, в которой вуз становится «центром опоры» для нижестоящих образовательных систем в процессе их инновационного развития.

Список литературы

1. Оганесян А.Г. Пути и проблемы открытого образования // *Educational Technology & Society*. – 2001. – № 4(3). – С. 166–177.

2. Вальдман И. А. Практика организации информационного взаимодействия школы и общества в ряде стран мира // Управление образованием: теория и практика. – 2013. – № 3. – С. 8–32.

3. Одинец Н. Г. Формирование экологического сознания подростков в условиях партнерства школы с семьей: Дисс. ... канд. пед. наук. – Иркутск, 2006.

4. Организация сетевого взаимодействия общеобразовательных учреждений, внедряющих инновационные образовательные программы, принимающие участие в конкурсе на государственную поддержку / Под ред. А. И. Адамского. – М., 2006.

5. Набиуллина Н. М. Формирование и развитие социального партнерства в сфере образования: Дисс. ... канд. экон. наук. – М., 2003.

6. Грибоедова Т. П. Содержание понятия и особенности реализации социального партнерства в современном образовании // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2008. – Вып. № 68. – С. 50–60.

7. Чуча С. Ю. Социальное партнерство в регионах РФ. Некоторые проблемы правового регулирования // Социальное партнерство: нормативно-правовая база. – М., 2001.

8. Фрумин И. Д. Введение программ прикладного бакалавриата в российскую систему образования: зачем и как? // Вопросы образования. – 2010. – С. 247–267.

9. Корсунов А. В. Управление региональной системой подготовки кадров на основе социального партнерства: Дисс. ... канд. экон. наук. – СПб., 2000.

10. Зубарева К. А. Открытость как феномен современного образования // Педагогическое образование в России. – 2012. – № 3.

11. Шилова О. Н. Вызовы времени и проблема сетевого взаимодействия в сфере образования // Человек и образование. – 2013. – № 4. – С. 4–9.

12. Чучкевич М. М. Основы управления сетевыми организациями. – М., 1999.

УДК 37.378.1

Козырева Инесса Валерьевна

Волобуева Евгения Валерьевна

Kozyreva Inessa Valeryevna

Volobueva Evgeniya Valerievna

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ
СТУДЕНТОВ – УЧАСТНИКОВ ХОРОВОГО КОЛЛЕКТИВА
В ПРОЦЕССЕ ПОЛУЧЕНИЯ МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
ОБРАЗОВАНИЯ**

**PSYCHO-PEDAGOGICAL SUPPORT OF STUDENTS PARTICIPATING
IN CHORAL COLLECTIVE IN THE PROCESS OF GETTING
MUSICAL-PEDAGOGICAL EDUCATION**

**ГБОУ ВПО «Ставропольский государственный педагогический
институт», г. Ставрополь**

Stavropol State Pedagogical Institute, Stavropol

e-mail: naukasspi@mail.ru

Аннотация: в статье анализируются проблемы, существующие в работе со студенческим хоровым коллективом. Автор рассматривает хоровое пение в контексте реализации гуманистических идей, стоящих перед системой отечественного образования. Предложено видение основных задач, которые должны решаться в работе с хоровым коллективом, показана специфика руководства студенческим хоровым коллективом с учётом того, что участники хора сами со временем станут руководить хоровыми коллективами, когда начнут свою профессиональную деятельность.

Annotation: the article analyzes the problems existing in the work with the student choir ensemble. The author examines choral singing in the context of the implementation of humanistic ideas facing the system of national education. The proposed vision of the main challenges that must be addressed in working with the choir ensemble, shows the genius of leadership student choir ensemble given the fact that the choir members themselves will begin to direct choirs, when they start their professional career.

Ключевые слова: гуманистические идеи, хоровое пение, хормейстер, хоровое творчество, исполнительское мастерство, психолого-педагогическая поддержка, хоровая культура.

Keywords: humanistic ideas, choral singing, choral Director, choral arts, performing skills, psychological-pedagogical support, choral culture.

За последнее десятилетие отечественная образовательная система претерпела ряд существенных изменений. Прежде всего, произошёл переход на новую образовательную парадигму, ведущая идея которой – реализация всеми субъектами образовательного процесса гуманистического подхода к процессу обучения и воспитания.

Анализ новейших педагогических исследований свидетельствует о переориентации современного музыкально-педагогического образования на новые ценности и цели. Это требует, в свою очередь, переосмысления основных образовательных процессов, обеспечивающих их реализацию. Тем самым идеи гуманизации стали активно реализовываться в системе музыкального образования. Этот процесс проявляется, прежде всего, в установлении субъект-субъектных отношений, предполагающих обращение к внутреннему миру учащихся, учет их индивидуальных способностей и интересов в процессе реализации музыкального образования.

Хоровое пение – искусство уникальных возможностей в процессе реализации гуманистических идей. Оно является неотъемлемой частью отечественной и мировой культуры, незаменимым, веками проверенным фактором формирования духовного, творческого потенциала общества. Однако для практической реализации гуманистических идей хормейстеру необходимо стать организатором творческого сотрудничества между всеми его участниками.

Основные задачи хормейстера в работе с хоровым коллективом можно объединить в 2 группы:

- 1) приобщение исполнителей к апробированной обществом и разделяемой педагогом системе этических и эстетических ценностей, сосредоточенных в произведениях хорового искусства;

- 2) формирование у певцов профессиональных исполнительских

вокально-хоровых навыков, необходимых для исполнения хорового произведения, и навыков работы над музыкальным произведением [1, С. 68].

Как подчеркивают многие выдающиеся симфонические и хоровые дирижеры, процесс управления коллективом исполнителей ни в коем случае не представляет собой монолог дирижера-солиста, он всегда является диалогом дирижера с коллективом исполнителей. В результате этого диалога происходит обмен музыкальными идеями, музыкальными импульсами. Только постоянная кооперация с хором, взаимодействие партнеров – способны создать целостный творческий организм, отвечающий самым высоким профессиональным требованиям и установкам [2, С. 54]. Среди ведущих направлений работы хормейстера с хоровым коллективом можно выделить следующие:

- 1) развитие духовной культуры у участников хорового коллектива;
- 2) организация творческого сотрудничества с участниками хора в процессе работы над музыкальным произведением;
- 3) совершенствование профессиональных вокально-хоровых навыков участников хорового коллектива.

Особой сложностью в работе студенческого хора является его текучесть. Каждый год уходят из коллектива многие студенты, и каждый год приходит новое пополнение. В этой связи необходимо создавать определённые традиции в хоровом коллективе и формировать «ядро» – хористов, которые являлись бы носителями этих традиций и могли бы передать их новым поколениям хористов.

Для хорового коллектива высокого исполнительского уровня должна быть характерна хоровая культура. В педагогической формуле профессора Б. В. Баранова представлено определение хоровой культуры как совокупность трёх взаимосвязанных составляющих: хоровое творчество, хоровое исполнительство и хоровая педагогика [4, С. 45]. При этом под хоровым творчеством автор понимает создание репертуара; под хоровым исполнительством – реализацию репертуара; под хоровой педагогикой – совокупность методологий обучения творчеству и исполнительству.

Существенная роль в процессе организации деятельности хоровых коллективов отводится межличностным отношениям участников хора. При этом очень важно: отношение участников хора к руководителю; характер межличностных отношений; сходство эстетических потребностей, интересов, мотивов, устремлений участников хора; наличие творческой, нравственной, эстетической атмосферы в коллективе; понимание художественных требований.

Резюмируя вышеизложенное, можно отметить, что деятельность каждого участника хора требует коллективных усилий, а поведение человека в коллективе имеет свои закономерности. Для успешного участия в хоре каждый хорист, по-видимому, должен обладать определенной долей конформизма, которая вместе с опытом перерастает в умение согласовывать свои действия с действиями партнера. Любой коллектив в ходе своего развития проходит ряд стадий, и сплоченный коллектив музыкантов отличает единство во мнениях, взглядах и установках. В таком коллективе

человек чувствует себя уютно и получает наибольшие возможности для развития своей личности. Одним из лучших методов развития коллектива является групповая дискуссия по важнейшим делам и стоящим перед ним целям. Также играет огромную роль состояние психологического климата в хоровом коллективе.

По мнению ряда современных исследователей, глубокие знания педагогики и психологии, изучение и применение на практике ведущих методик по развитию и охране голосов участников хора, а также личностные качества педагога-воспитателя позволят хормейстеру создать хоровой коллектив не только с широкими исполнительскими, но и в большей степени воспитательными возможностями [3, С. 35].

Оптимизация управления хоровым коллективом связана с вычлениением параметров и разработкой критериев, характеризующих уровень развития коллектива и положение каждого хориста в системе коллективных отношений; разработкой методик изучения коллектива, форм и методов использования полученной информации. Важнейшее условие оптимизации – интеграция оказываемых на коллектив воспитательных воздействий в единую систему, обеспечивающую непрерывность этих процессов.

В студенческом хоровом коллективе, участники которого – будущие музыкальные руководители, необходимо реализовывать и задачи профессиональной подготовки, связанные с формированием умений и навыков пения в хоре: совершенствование музыкальных способностей (вокальных и слуховых), необходимых для осуществления исполнительской деятельности (освоение внутреннего индивидуального потенциала); освоение широкого и разнообразного певческого репертуара, включающего лучшие образцы хорового творчества (это обеспечивает расширение музыкального кругозора исполнителей, способствует постижению духовных ценностей и становлению художественного вкуса, освоение общечеловеческого потенциала); осознание дидактических принципов и способов управления певческим коллективом, что послужит руководством в будущей хормейстерской деятельности; постижение внутренних связей между певцами, овладение умениями делового взаимодействия, развитие чувства коллективизма; накопление опыта концертных выступлений как способа публичной демонстрации профессионального и художественного уровня развития.

Исполнительское мастерство может быть определено как созидание через творчество и созидание своего внутреннего мира через разнообразные виды художественной деятельности. Творческое начало как способность создавать свое, новое, лучшее – формируется наиболее активно, когда исполнительская деятельность из «внешнего предмета» творчества переходит во внутреннее состояние (рефлексию) и становится содержательным выявлением «Я» [1, С. 89].

Необходимо также отметить, что хоровое творчество может оказывать на его участников колоссальное воздействие. В идеале это воздействие проявляется в процессе реализации следующих основных функций:

Эстетическая функция проявляется, когда участники хора ощущают красоту звучания музыкальных произведений.

Реализация геденистической функции происходит, когда участники хора получают наслаждение от исполнения хоровых произведений.

Рекреационная функция проявляется, когда участники хора восстанавливают свои психические силы в процессе исполнения музыкальных произведений. Эта функция сходна с терапевтической.

Коммуникативная функция проявляется в том, что хоровое творчество собирает для общения различных людей, объединённых одной целью – любовью к хоровой музыке.

Итак, хоровое творчество – это специфический вид искусства, имеющий огромный потенциал для развития личности каждого, кто принимает участие в его реализации. Одним из важнейших факторов, лежащих в его основе, является творческое сотрудничество, сотворчество композитора, хормейстера, участников хора.

Таким образом, психолого – педагогическая поддержка в процессе работы со студенческим хоровым коллективом проявляется в процессе: использования комплекса педагогических воздействий на хоровой коллектив; постоянной и многосторонней заботы членов коллектива друг о друге в повседневной жизни; расширения функций самоуправления и объединения усилий всех тех, кто участвует в работе с хоровым коллективом.

Список литературы

1. Абдуллин Э. Б. Методологический анализ проблем музыкальной педагогики в системе высшего образования. – М., 1990.
2. Абдуллин Э. Б., Морозова Н. В., Ванилихина О. В. Методологическая культура педагога-музыканта. – М., 2002.
3. Балл Г. А., Бургин М. С. Анализ психологических воздействий и его педагогическое значение // Вопросы психологии. – 1994. – № 4.
4. Баранов Б. В. Курс хороведения. – М., 1991.

*Кузнецова Елена Николаевна
Kuznetsova Elena Nikolaevna*

АНАЛИЗ СИТУАТИВНОЙ И ЛИЧНОСТНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ В ГРУППАХ СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ ВРАЧЕЙ, ПЕДАГОГОВ И СПЕЦИАЛИСТОВ СО СТАЖЕМ С УЧЕТОМ ВОЗРАСТНЫХ И ГЕНДЕРНЫХ ОТЛИЧИЙ

ANALYSIS of SITUATIONAL AND INDIVIDUAL ANXIETY IN GROUPS OF STUDENTS FUTURE TEACHERS, DOCTORS AND SPECIALISTS CONSIDERING THE AGE AND GENDER

**ГБОУ ВПО «Ставропольский государственный педагогический
институт», г. Ставрополь**

Stavropol State Pedagogical Institute, Stavropol

e-mail: naukasspi@mail.ru

Аннотация: в статье анализируются особенности личностной и ситуативной тревожности в группах студентов – будущих врачей,

педагогов и специалистов со стажем с учетом их возрастных и гендерных отличий. В работе используются тесты по измерению личностной и ситуативной тревожности Спилберга С.

Annotation: analysis of situational and individual anxiety is discussed in the article. The anxiety is studied in the groups of students and in the groups of experienced teachers and doctors considering their age and gender. Spielberger C. D. theory of situational and individual anxiety is used in the article.

Ключевые слова: эмоции, страх, личностная тревожность, ситуативная тревожность, студенты – будущие специалисты, врачи и педагоги со стажем, возрастные и гендерные характеристики.

Keywords: emotions, individual anxiety, situational anxiety, students future doctors and teachers, experienced doctors and teachers, age and gender peculiarities.

Каждый человек, живущий в нашем обществе, может понять на собственном опыте и из наблюдений за живущими рядом с ним людьми, что страх и тревога в середине двадцатого столетия стали всепроникающими и глубинными явлениями (М. Н. Прихожан; В. К. Вилюнас, 1976; Ф. Б. Березин, 1988; Р. Мэй, 2001; Э. Фромм, 1994 и др.).

Страх стал, говоря словами З. Фрейда, осознаваться как «узловая проблема» не только в том, что касается понимания и лечения эмоциональных расстройств и нарушений поведения. Он также ставит важные вопросы, решение которых позволит понять, как личность становится целостной и почему происходит ее распад.

По мнению психологов (Р. Мэй, 2001; Ю. В. Щербатых, 2000; А. И. Захаров, 1995), у 90% людей высокий уровень социальной и личностной тревожности. При этом каждый человек осознает не только явные причины, вызывающие страх и тревогу в наши дни, такие как угроза войны, отсутствие действенного контроля за ядерным оружием, радикальные политические и экономические перемены; он видит также менее очевидные, однако более глубокие и в большей степени касающиеся каждого индивида источники тревоги, находящиеся в нем самом и свойственные людям, с которыми он общается: отсутствие согласия человека с самим собой, отсутствие психологических ориентиров и общепринятых ценностей и правил выхода из конфликтных ситуаций.

Согласно общепринятому определению, страх – это эмоция, возникающая в ситуации реальной угрозы биологическому или социальному существованию индивида. Тревога – это неопределенное мрачное предчувствие, вызванное угрозой какой-либо ценности, которую индивид считает необходимой для своего существования как личности. При этом развитие страха и тревоги определяется биологическими, психологическими и социальными факторами.

Во всех современных обществах интеллигенция, к которой относятся врачи и педагоги, принадлежит к группе активных агентов страха и тревожности. Она не только создает общественное мнение, так как имеет непосредственный доступ к людям, но и по субъективным причинам способна преувеличивать грозящую человеку опасность.

В нашей работе мы использовали метод Ч. Д. Спилбергера по исследованию ситуативной и личностной тревожности у врачей и педагогов с учетом возрастных и гендерных отличий. Возраст испытуемых студентов – 17–20 лет, стаж работы учителей и врачей более 10 лет. Общее количество испытуемых – 300 человек, из которых 138 прошли индивидуальное анкетирование.

Более тонким инструментом диагностики тревожности являются шкалы, которые предполагают ранжирование субъективных переживаний. Человек должен отразить не только наличие симптома тревожности, но и оценить степень его выраженности по определенной балльной системе. В нашей работе была использована шкала ситуативной и личностной тревожности Ч. Д. Спилбергера (1971) – ШРЛТ. Этот тест состоит из двух подшкал (по 20 предложений в каждой), оценивающей ситуативную – СТ и личностную – ЛТ тревогу. Каждому утверждению приписывается балл от одного до четырех в зависимости от того, насколько «верно» оно отражает состояние испытуемого по шкале СТ и насколько «часто» он испытывает те или иные переживания при оценке ЛТ.

В результате проведения опроса с использованием шкалы тревоги и тревожности Ч. Д. Спилбергера (1971) мы получили данные по ситуативной и личностной тревожности, которые между собой не дали значимой положительной корреляции.

По показателям личностной тревожности (ЛТ), которая используется Ч. Д. Спилбергером для обозначения относительно устойчивых индивидуальных различий в склонности индивида испытывать это состояние, мы получили такие результаты: в группе женщин-педагогов 90% и женщин-врачей со стажем 78% испытуемых с высоким уровнем личностной тревожности, и соответственно 4% и 21% женщин – с умеренным уровнем ЛТ.

В юношеских выборках мы отмечаем значительно меньше показателей высокой личностной тревожности. В группе студенток – будущих педагогов 65% и студенток – будущих врачей 55% девушек характеризуется устойчивым уровнем высокой ЛТ и соответственно 34% и 45% – с умеренной тревожностью.

Среди респондентов мужских выборок мы обнаруживаем данные не только по умеренной ЛТ, но и по низкой. В группе юношей – будущих педагогов только 17,4% и юношей – будущих врачей 33,3% испытуемых характеризуются высокой ЛТ, соответственно 69,6% и 66,6% – умеренной и 3% юношей – будущих педагогов имеют низкий уровень ЛТ.

Таким образом, с возрастом происходит повышение уровня тревожности как индивидуальной психологической особенности. Гендерные различия проявились в том, что женщины и девушки обладают более высокой тревожностью, чем мужчины. Профессиональные особенности были выявлены в том, что количество респондентов, отмеченных как высокотреховных, в группах врачей – специалистов и будущих врачей оказалось меньше, чем в группах педагогов.

Ольшанский Даниил Александрович
Olshansky Daniil Alexandrovich

**ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ САМОРЕАЛИЗАЦИЯ ПЕДАГОГА
КАК АНТРОПОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА
PROFESSIONAL FULFILLMENT AS AN ANTHROPOLOGICAL
PROBLEM**

**Филиал ГБОУ ВПО «Ставропольский государственный
педагогический институт», г. Буденновск
Stavropol State Pedagogical Institute The Departament, Budeyonnovsk
e-mail: olshansky_06@mail.ru**

Аннотация: в статье анализируются взгляды ученых на природу и закономерности проявления феномена профессиональной самореализации. Рассматриваются также особенности профессиональной самореализации педагога.

Annotation: the article analyzes the views of scientists on the nature and regularities of manifestation of the phenomenon of professional fulfillment. Also considers the peculiarities of professional self-realization of the teacher.

Ключевые слова: профессиональная сфера, антропологический подход, самореализация, самоактуализация.

Key words: professional sphere, anthropological approach, self-realization, self-actualization

Профессиональная деятельность объективно выступает одной из основных сфер самореализации личности. В связи с этим неуклонно растет интерес к феномену самореализации как характеризующему жизнедеятельность человека. Термин «самореализация» все чаще используется в отечественной и зарубежной педагогической, психологической, философской, социологической литературе. Будучи проблемой междисциплинарной, самореализация личности может быть отнесена к числу одной из сложнейших психологических проблем.

Рассматривая самореализацию через призму антропологического подхода, мы понимаем, что это длительный многоуровневый процесс внутриличностных изменений, обеспечивающих последовательное прохождение человеком этапов самоопределения, саморазвития и достижения высших уровней – самоактуализации и самореализации. Самореализация является одним из показателей жизнедеятельности личности, ее жизненного пути. Наиболее важны при этом положения теории Б.Г. Ананьева, закладывающие методологическое основание для понимания самореализации в профессиональной сфере – одной из важнейших сфер жизнедеятельности личности [7, С. 4]. В свою очередь, сама личность, по Б.Г. Ананьеву, «является продуктом индивидуально-психологического развития, выступающего в трех планах: онтогенетической эволюции психофизических функций, становления деятельности и истории развития человека как субъекта деятельности, познания и общения и жизненного пути человека» [7]. Рассмотрение проблемы самореализации в профессиональной сфере с позиций чело-

века целостного, развивающегося и деятельного, по Б.Г. Ананьеву, дает новые возможности для ее изучения, акцентируя саморазвитие личности как необходимый атрибут самореализации. В связи с этим представляется важным остановиться на определении самореализации как характеристики жизненного пути, а также роли жизненного пути в контексте самореализации в такой важной сфере жизнедеятельности, как профессиональная сфера.

Самореализация личности в качестве специального предмета исследования выступала в работах как отечественных ученых (Э.В. Галажинский, Л.А. Коростылева, И.В. Солодникова, Л.Н. Коган, К.А. Абульханова-Славская, А.А. Деркач), так и зарубежных (А. Маслоу, К. Роджерс). Профессиональная самореализация включает следующие этапы: профессиональное самоопределение (выбор вида и направленности деятельности), становление в выбранной профессии, профессиональный рост и развитие профессиональной компетентности. Однако периодически человек уточняет, корректирует ход своей самореализации, возвращаясь к тому или иному ее этапу [7, С. 8].

Понятие профессиональной самореализации связывается как с природой человека, так и со структурой личности как активного общественного элемента. Смысл понятия самоактуализации, а затем и самореализации связывается со способностью личности к плодотворной, результативной деятельности, преобразовывающей себя или окружающий мир [2, С. 13].

А. Маслоу выделил характеристики самоактуализирующихся людей:

1. Наиболее действенное восприятие реальности. Правильное и беспристрастное восприятие окружающего мира, когда действительность видится реальной, а не такой, какой хотелось бы ее видеть.

2. Принятие себя, других и природы. Могут принять себя таковыми, какие они есть. Они не сверхкритичны к собственным недостаткам и слабостям. Самоприятие выражено на физиологическом уровне, они принимают собственную физиологическую природу с удовольствием, чувствуя удовлетворенность жизнью. Схожим образом они принимают других людей и человечество в целом.

3. Непосредственность, простота и естественность. Поведение отмечается простотой и непосредственностью, отсутствием желания произвести эффект.

4. Сосредоточенность на проблеме. Характерна ориентированность на проблему, стоящую выше их потребностей и проблем.

5. Независимость: необходимость в уединении. Они имеют потребность в неприкосновенности внутренней жизни и одиночестве, не стремятся устанавливать с другими отношения зависимости, могут наслаждаться богатством и полнотой дружбы.

6. Автономия: независимость от культуры и окружения. Характерна свобода действий, отсутствие зависимости от окружающих, что позволяет реализовывать собственный потенциал.

7. Новизна восприятия. Владеют способностью оценивать по достоинству, в том числе и самые обыденные события в жизни, при всем этом чувствуя новизну, наслаждение.

8. Вершинные, или мистические, переживания [5].

По мнению Л. А. Коростылевой, самореализация личности это «осуществление возможностей развития Я посредством собственных усилий, содеятельности, сотворчества с другими людьми, социумом и миром в целом» [5, С. 52]. Основными механизмами самореализации личности являются интериоризация, идентификация, рефлексия и экстериоризация. Рефлексия считается одним из важных механизмов самореализации, так как она содержит в себе самопознание субъектом внутренних психологических актов и состояний, внутренний опыт человека [5]. Благодаря интериоризации в процессе онтогенеза и филогенеза структуры внешних, межиндивидуальных отношений обеспечивают формирование инфраструктур психики. Идентификация – эмоционально-когнитивный процесс познания и отождествления себя как субъекта. Экстериоризация – наиболее поздний и самый результативный механизм самореализации, поскольку характеризуется вынесением во внешний мир результатов деятельности. В целом же в процессе самореализации задействованы мотивационные, смысловые и личностно-ситуационные механизмы, детерминирующие ход отдельного рассмотрения.

Профессиональная самореализация, по мнению Е. А. Гавриловой «...интегральная динамическая характеристика субъекта труда, отражающая процесс и итог осуществления им в профессиональной деятельности собственной индивидуальности, трансляции собственного содержания другим людям и культуре через созидательные и коммуникативные процессы». Сущность феномена самореализации проявляется в регулирующей роли психики, а именно в функционально-уровневой регуляции интегрально-личностных, личностных и индивидуальных характеристик, что находит выражение в актуалгенезе самореализации личности на жизненном пути.

К. А. Абульханова-Славская считает, что самореализация возможна лишь тогда, когда познание человеком своих способностей уже закончено, полностью сформирован образ Я и имеется личностная готовность обеспечить всю совокупность внешних условий самореализации.

Самореализация невозможна без самосовершенствования. По мнению К. А. Абульхановой-Славской, она есть своего рода высшая стадия развития зрелой человеческой личности, результат личностного роста и развития.

Феномен самореализации имеет явно выраженный сложный междисциплинарный характер. Он представляет интерес как для педагогов, социологов, философов, так и для представителей других наук о человеке [5]. Сложность и глубина заключается в том, что каждый человек представляет собой в первую очередь индивидуальность, а это говорит о том, что и самореализация каждой личности различна, различны и достигнутые результаты [6].

А. А. Деркач отмечает, что потребность в самореализации реализуется в разной степени и постоянно порождается в деятельности и деятельностью как необходимое условие ее развития как особого типа активности в ее всеобщности и как обеспечивающей всеобщность со-

циального бытия именно благодаря ее развитию. Здесь осуществляется не просто реализация человеком как особым живым организмом своих «накопленных» возможностей, способностей. Происходит самореализация человека как активно, целенаправленно действующего субъекта, презентующего себя обществу особой деятельностью, несущей в той или иной степени определенный творческий потенциал в силу того, что порождается она специфической потребностью, свойственной только человеку, – состояться человеком. Самореализация в этом плане может выступать в качестве специфической деятельности, в осуществлении которой проявляется системное действие законов, заложенных в становлении человека, в основаниях его человеческого функционирования, полагающего тот тип активности, т.е. деятельности, в котором, в частности, осуществляется двойственная природа ее проявления, приобретение в ней и расход человеческого потенциала, – деятельности как осуществления и деятельности как «собственно активности», или как деятельности-движения, закладываемой в самореализацию субъекта ее носителя [3].

Среди причин, детерминирующих разные аспекты труда, называются внутренние причины – уровень развития познавательных способностей, уровень притязаний, мотивы, самооценка, здоровье человека, психофизиологические причины, представления человека о профессии, аспекты оценки человеком самой профессии, профессионализма в ней, также критерии оценки специалиста в себе; внешние причины – социально-профессиональная среда, вид профессиональной организации, требования общества к ней, социальные, экономические причины, события и обстоятельства (Н. А. Журавлева, А. К. Маркова). Р. А. Зобов и В. Н. Келасьев обнаружили две категории причин, оказывающих воздействие на самореализацию: 1) зависящие от человека (готовность к саморазвитию, гибкость мышления, ценностные ориентации, воля); 2) не зависящие от человека (материальная обеспеченность, социальная обстановка, уровень жизни, воздействие на человека СМИ, состояние экологической среды. Учитывая мнение И. В. Катаева, главным условием самореализации личности считается наличие у человека развитого самосознания и рефлексии с актуализированной способностью познавать себя и окружающий мир, реальные и потенциальные возможности и способности, интересы и ценности, возможности личного и профессионального роста.[1]

Особенное внимание заслуживает процесс самореализации педагога высшей школы. Такой интерес связан с тем, что от профессорско-преподавательского состава зависит организация работы и возможности самореализации субъектов учебно-образовательного процесса в вузе. Поэтому объясним высокий уровень требований к преподавателям, предполагающий их разностороннюю компетентность, авторитетность, подготовленность к профессиональной деятельности. В ряде случаев профессиональная деятельность приводит к возникновению профессиональной усталости, понижению трудоспособности, появлению психологических барьеров, обеднению типов и видов деятельно-

сти, причем даже потере профессиональных умений и способностей [1].

В своем исследовании Овсянникова Т.Ю. указывает на то, что профессиональная деятельность преподавателей осуществляется в особых условиях и связана с влиянием целого ряда негативных факторов (интенсивность труда, большие психоэмоциональные перегрузки, повышенные нагрузки на слуховой, зрительный и голосовой аппараты, большое количество контактов в течение рабочего дня, гиподинамия). Все это дает основание причислить ее к стрессогенным профессиям, к профессиям с высоким уровнем психоэмоционального напряжения, предъявляющим высокие требования к личности специалиста.

Способность к профессиональной деятельности педагога вуза требует таких качеств, как:

а) предрасположенность к оценке и учету многообразия причин, оказывающих большое влияние на конечный результат профессионально-личностного развития, как будущих профессионалов, так и работающих педагогов;

б) стремление и способность организовать самостоятельную работу учащихся, дав им возможность ощутить свою мощь и способность достигать своих целей;

в) умение создавать в учебной группе социально-психологический климат, для которого характерно делегирование ответственности учащимся, реальное участие их в организации учебного процесса [6].

Таким образом, самореализация представляется нам как характеристика жизненного пути, высшая стадия развития зрелой человеческой личности, результат личностного роста и развития, способностью личности к плодотворной, результативной деятельности, преобразовывающей себя или окружающий мир.

Список литературы

1. Гаврилова А. Г. Психологические факторы профессиональной самореализации руководителей коммерческих организаций: Автореф. дисс. ... канд. психол. н. – Тверь, 2010.

2. Галажинский Э. В. Системная детерминация самореализации личности: Дисс. ... д-ра психол. н. – Томск, 2002.

3. Деркач А. А. Самореализация – основание акмеологического развития. – М.; Воронеж, 2010.

4. Жалагина Т. А. Психологическая профилактика профессиональной деформации личности преподавателя вуза: Автореф. дисс. ... д-ра психол. н. – Тверь, 2004.

5. Коростылева Л. А. Психология самореализации личности: затруднения в профессиональной сфере. – СПб., 2005.

6. Панкратова В. В. Системный подход к изучению самореализации личности // Современные проблемы науки и образования. – 2013 – № 5.

7. Психологические проблемы самореализации личности. Вып. 5 / Под ред. Г. С. Никифорова, Л. А. Коростылевой. – СПб., 2001.

Сейфулина Галина Владимировна
Морозова Татьяна Петровна
Seyfulina Galina Vladimirovna
Morozova Tatiana Petrovna

**АНТРОПОЛОГО-АНДРАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ
СИСТЕМЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ**
**ANTHROPOLOGICAL AND ANDRAGOGICALLY BASIS FOR THE
DEVELOPMENT OF THE SYSTEM OF ADDITIONAL PROFESSIONAL
EDUCATION**

**ГБОУ ВПО «Ставропольский государственный педагогический
институт», г. Ставрополь**
Stavropol State Pedagogical Institute, Stavropol
e-mail: seif.gala@mail.ru

Аннотация: в учреждениях профессионального педагогического образования особую значимость приобретают такие виды профессионального обучения, как профессиональная переподготовка, повышение квалификации и стажировка специалистов. Возникает много вопросов научно-методического, кадрового, андрагогического, программного, информационного обеспечения дополнительного профессионального педагогического образования. Решение данных вопросов может быть наиболее эффективным образом осуществлено при применении антрополого-андрагогического подхода.

Annotation: in vocational teacher education, special importance attaches to such types of vocational training, retraining, professional development and training for teachers. There are many questions of scientific-methodical, personnel, andragogical, software and information support of additional professional pedagogical education. The solution of these issues can be most effectively implemented in the application of anthropological and androgogical approach.

Ключевые слова: дополнительное профессиональное образование, стандарт, повышение квалификации, профессиональная переподготовка, качество образования, андрагогика.

Key words: additional professional education, lifelong learning, standard, professional development, professional training, quality of education, andragogy.

Система дополнительного профессионального образования (ДПО), в отличие от базового образования в вузах и ссузах быстро и адекватно реагирует на изменения рынка труда, одновременно решая задачи, связанные с его исследованием и прогнозированием в количественном и качественном отношении, выходя за рамки чисто образовательной деятельности. В отличие от базового профессионального образования программы повышения квалификации краткосрочны, не имеют стандартов, поскольку ориентированы на конкретного заказчика и мобильно реагируют на требования рынка.

Дополнительное профессиональное образование имеет ряд преимуществ по сравнению со вторым высшим очным или заочным образовани-

ем: содержательность, экономия временного ресурса, доступность, возможность ведения профессиональной деятельности в новой сфере, максимальная приспособленность к потребностям обучающихся.

Уникальной особенностью ДПО является способность моделировать и конструировать обучающие курсы из программ профессиональной переподготовки, курсов повышения квалификации, краткосрочных семинаров, тренингов, мастер-классов, достигая таким образом максимальной направленности и наиболее полного соответствия желаниям потребителя.

Приоритетность системы ДПО в кадровом обеспечении хозяйства страны признана во всем мире. Рассматривая опыт западных стран, следует отметить, что системой дополнительного профессионального образования охвачено около 20 миллионов человек, каждый из которых проходит повышение квалификации в течение 500 дней за 10 лет работы (около 10–15% рабочего времени). Для сравнения стоит привести пример, что в Российской Федерации этот показатель составляет примерно 30 дней в течение 10 лет работы. Данный результат сопоставим с ситуацией в стране в целом.

Утвержденная Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации в качестве ключевого показателя реализации поставленных в ней задач предусматривает создание до 2020 года условий для ежегодного обучения по программам повышения квалификации и/или переподготовки не менее 25–30% занятого населения. Согласно имеющейся статистике, в России ежегодно около 1,5 млн человек проходят обучение по программам ДПО, т.е. около 2% от экономически активного населения. В некоторых районах Российской Федерации, например в Ставропольском крае, доля педагогов, ежегодно повышающих квалификацию, составляет 5%. Стратегия развития системы образования в Ставропольском крае до 2020 года предусматривает ежегодное обучение по программам повышения квалификации или переподготовки не менее 50% занятого населения.

Можно выделить следующие основные проблемы, связанные с совершенствованием и развитием системы ДПО. Одна из центральных проблем дополнительного профессионального образования – это отсутствие мотивации к обучению, к совершенствованию профессиональных знаний. Так, по результатам исследований, проведенных в Центре профессиональной подготовки и переподготовки кадров (ЦППиПК) ГБОУ ВПО «Ставропольский государственный педагогический институт» (ГБОУ ВПО СГПИ), для более 50% педагогов обучение – это не осознанная необходимость получения и обновления знаний, а исполнение распоряжения высшего руководства [7]. В большинстве случаев значимым мотивом к обучению является получение документа как материального подтверждения образовательного уровня.

В системе ДПО несовершенна нормативно-правовая база и обусловленная этим сложность эффективного регулирования отношений учреждений дополнительного профессионального образования с заказчиками и потребителями образовательных услуг [9,11,12]. Главное изменение, коснувшееся ДПО, – отмена государственной аккредитации программ дополнительного профессионального образования, по которым нет федеральных государственных требований.

В настоящее время все образовательные программы повышения квалификации, а также программы профессиональной переподготовки не подлежат аккредитационной экспертизе по установлению соответствия содержания и качества обучения установленным требованиям, как на федеральном уровне, так и аккредитующими органами субъектов Российской Федерации. Тем самым из поля аккредитационной экспертизы в настоящее время выпали образовательные программы профессиональной переподготовки.

В связи с постепенным уходом государства от управления образованием в сфере ДПО необходимо актуализировать аккредитационные показатели и критерии. Особую значимость приобретает разработка и внедрение полномасштабной системы общественно-профессиональной аккредитации образовательных программ ДПО и модулей непрерывного образования, которая заменит систему государственной аккредитации образовательных учреждений и программ ДПО. И хотя сегодня эта процедура имеет добровольный характер, в Ставропольском крае, согласно стратегии развития образования до 2020 года, должны пройти аккредитацию 50% учреждений дополнительного профессионального образования.

Резкое повышение конкуренции в борьбе за потенциальных абитуриентов требует развития маркетингового направления деятельности, организации взаимовыгодного договорного сотрудничества с разнопрофильными учебными заведениями высшего, среднего и дополнительного образования, разработку новых PR-подходов в продвижении себя на рынке образовательных услуг, а также повышение постоянного внимания к имиджу вуза. В ситуации, когда стоимость образовательной услуги по идентичному направлению одинакова в нескольких вузах, общество предпочитает вуз, который, на его взгляд, имеет лучший имидж, способен предоставить услугу лучшего качества, предоставляет больше возможностей по применению полученных знаний на практике.

Пока рынок образовательных услуг не достигнет уровня совершенной конкуренции, институтам следует придерживаться стратегии захвата рынка, то есть развиваться в сторону увеличения масштабов деятельности до тех пор, пока существует растущий спрос на оказываемые услуги и пока издержки, связанные с таким развитием, покрываются поступающими доходами.

Современная российская система ДПО недостаточно ориентирована на кадровое сопровождение программ социально-экономического развития регионов [5], отсутствует модель системы дополнительного профессионального образования, разработанная с учётом точного, научно обоснованного прогноза развития региональной экономики и результатов мониторинга федерального и регионального рынков труда [10].

Кроме того, несовершенна существующая система управления качеством дополнительного профессионального образования с точки зрения полноты и своевременности удовлетворения требований всех заинтересованных сторон (личности, общества, государства, хозяйствующих субъектов, других заказчиков и потребителей образовательных услуг).

В учреждениях ДПО отсутствует система непрерывного профессионального повышения квалификации научно-педагогических работников высшей школы учреждений дополнительного профессионального образования; недостаточна база учебно-методических материалов для взрослых. Технологии обучения, используемые в современной отечественной системе дополнительного профессионального образования, не в полной мере ориентированы на особенности обучающихся. Уровень учебно-методического и информационно-технического обеспечения современной российской системы дополнительного профессионального образования недостаточен для реализации потенциала дистанционного обучения [3].

Одной из ключевых причин, тормозящих развитие дополнительного профессионального образования в России, является проблема квалификации преподавательского состава, работающего по программам ДПО. Даже преподаватели, имеющие высокую квалификацию и большой опыт педагогической деятельности, не всегда готовы работать по программам ДПО, их лекции перенасыщены теорией и оторваны от практики деятельности организаций.

Обозначенную проблему можно решить за счет своевременной организации повышения квалификации преподавателей, которые участвуют в разработке и реализации программ повышения квалификации. В ГБОУ ВПО СГПИ функционирует кафедра андрагогики, профессорско-преподавательский состав которой организует постоянно-действующие мастер-классы, стажировки для актуализации знаний и овладения современными образовательными технологиями. Таким образом, преподаватели в процессе общения со слушателями лучше узнают практику деятельности организаций, могут обогатить свои теоретические знания практическими примерами, а также расширяют свои профессиональные компетенции, необходимые для реализации образовательных программ курсов или переподготовки.

Можно обозначить приоритетные направления развития системы дополнительного профессионального образования. Одно из основных условий развития системы ДПО – это повышение доступности качественного дополнительного профессионального образования, а именно разнообразие стажировочных программ и форм; переподготовка педагогов в условиях перехода на ФГОС, внедрение новых андрагогических технологий; внедрение эффективных тьютерских программ для педагогов, осуществляющий образовательный процесс; создание системы прогнозирования и мониторинга текущих и перспективных потребностей рынка труда в кадрах различных квалификаций; развитие новых форм и механизмов оценки и контроля качества дополнительных профессиональных программ, в том числе с привлечением общественности и профессиональных объединений; проведение педагогического аудита и участия в общественно-профессиональной аккредитации; использование внешнего ресурса (аутсорсинг) и внедрение сетевой формы организации учебного процесса для работы со взрослыми людьми [1]. Например, в ЦППиПК разработана и апробирована программа курсов повышения квалификации по программе «Деятельность дошкольной образовательной организации по введению и ре-

ализации ФГОС дошкольного образования» по сетевой модели взаимодействия с использованием бинарных форм проведения практических занятий.

Необходимо расширить спектр и дифференциацию программ профессионального дополнительного образования с учетом потребностей представителей различных социальных групп, расширить адресную направленность услуг дополнительного образования, обеспечивающую каждому человеку формирование индивидуальной образовательной траектории для дальнейшего профессионального, карьерного и личностного роста, в том числе по этапам профессиональной зрелости работника. Обновление содержания дополнительных профессиональных образовательных программ расширит их направленность на индивидуализацию образовательных маршрутов [2].

Снижение «информационного барьера» доступности дополнительного профессионального образования [4] повысит степень информированности населения о системе ДПО, о профессиях и должностях, перспективных с точки зрения трудоустройства на рынке труда.

Кроме того, необходимо изменить механизмы финансового обеспечения программ ДПО на основе принципов многоканальности их финансирования и расширения прав и ответственности участников образовательного процесса.

Кафедры или центры андрагогики должны функционировать как научно-методический центр, осуществляющий координацию деятельности кафедр института в плане содержания и андрагогических технологий обучения слушателей.

Таким образом, в условиях полифонии педагогических новаций особо значимым становится изменение деятельности учреждений ДПО и методических служб, их способность ситуативно реагировать на запросы практиков и одновременно сохранять свою миссию в повышении уровня профессиональной квалификации специалистов, в развитии педагогического мастерства [8] и в методическом обеспечении модернизации содержания образования.

Несмотря на достижения теории и практики в области развития методологии образования, постдипломного педагогического образования, приходится констатировать, что проблема построения системы дополнительного профессионального образования специалистов [6] в современной динамично изменяющейся конкурентной среде требует особого внимания и отдельного научного исследования.

Подобная миссия требует от учреждений самостоятельной разработки концептуальных основ решения этих задач, проектов инновационной деятельности в рамках выполнения новых функций, а также поиска механизмов реализации данных проектов: нормативно-правовых, организационных, финансово-хозяйственных и др.

Список литературы

1. Басаргина Л.В. Организационно-педагогические условия профессионального развития учителей-логопедов в системе дополнительного образования: Автореф. дис. канд. пед. наук. – М., 2010.

-
2. Браже Т.Г. Индивидуальные формы повышения квалификации учителей // Вечерняя средняя школа. – 1993. – № 4. – С. 19–21.
 3. Вершловский С.Г. Социально-педагогические проблемы развития системы последипломного образования взрослых // Образование в жизни взрослого человека. – СПб., 1997. – С. 10–13.
 4. Горбунова Л.Л. Информационная культура в образовании взрослых // Гуманитарные науки. – 1996. – № 5. – С. 138–142.
 5. Гурбатов Н.Д. Методические основы регионализации развития системы профессионального образования и обучения населения: Автореф. дис. канд. экон. наук. – СПб, 1996.
 6. Каплунович Т.А. Парадигма самоорганизации в экспериментальном моделировании системы повышения квалификации педагогов: Автореф. дис. д. пед. наук. – Нижний Новгород, 2002.
 7. Кованова О.С. Психологические аспекты обучения взрослых в системе повышения квалификации // Методы активного обучения в системе непрерывного образования инженерно-педагогических работников. – СПб. – 1995. – С. 23–28.
 8. Мортаза С.З. Методы совершенствования и оптимизации системы переподготовки учителей начальных школ. Автореф. дис. канд. пед. наук. – Душанбе, 2012.
 9. Рытов А.И. Субъектно-ориентированная система повышения квалификации работников образования как ресурс развития российской школы: Автореф. дис. канд. пед. наук. – Москва, 2013.
 10. Фабричева О.А. Подготовка кадров, работающих со взрослыми в сфере образования // Образование в жизни взрослого человека. – СПб., 1997. – С. 46–48.
 11. Яковлев Д.Е. Содержание повышения квалификации и переподготовки педагога дополнительного образования: Автореф. дис. канд. пед. наук. – Москва, 2000..
 12. David S.P. Planning Models for Colleges and Universities. Standord. Cal., 1981.

УДК 614.2

Тинькова Елена Львовна
Катилевская Юлия Александровна
Tinkova Elena Lvovna
Katilevskaya Julia Aleksandrovna

**ПРОФИЛАКТИКА ЗАВИСИМОГО ПОВЕДЕНИЯ У СТУДЕНТОВ
В УСЛОВИЯХ ОБУЧЕНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ**

**PREVENTION OF ADDICTIVE BEHAVIOR AMONG STUDENTS IN
LEARNING IN A PEDAGOGICAL UNIVERSITY**

**ГБОУ ВПО «Ставропольский государственный педагогический
институт», г. Ставрополь**

Stavropol State Pedagogical Institute, Stavropol
e-mail: tinkovae@mail.ru

Аннотация: в статье рассматривается потенциал специальной профилактической работы как эффективного метода предотвращения возникновения у студентов – будущих педагогов зависимостей различного характера. Раскрываются информационный, социально-профилактический, медико-биологический, психокоррекционный подходы к осуществлению профилактической работы. Показано, что результативной профилактической мерой является внесение в учебные планы по направлениям подготовки бакалавров дисциплин, мотивирующих студентов к формированию ценностного подхода к своему здоровью. Дается видение волонтерского движения, усиливающего профилактический эффект и снижающего количество студентов, относящихся к «группе риска».

Annotation: The article discusses the potential of the special preventive work as an effective method to prevent the emergence of students – future pedagogists of different nature. Disclosed information, social care facilities, medical-biological, psycho-corrective approaches to the implementation of preventive work. It is shown that effective preventive measure is the introduction of the curriculum for the bachelor degree program subjects, motivating students to form a value-based approach to their health. Given the vision of the volunteer movement, reinforcing the preventive effect and reduce the number of students belonging to the “risk group”.

Ключевые слова: аддикция, зависимое поведение, гемблинг, психоактивные вещества.

Keywords: addiction, dependent behavior, gambling, psychotropic substances.

Современная педагогическая реальность востребует от педагогического вуза ориентацию на формирование нового типа личности учителя, который должен быть ориентирован не только на самосовершенствование и саморазвитие, но и работу в сложных условиях профессиональной деятельности. В частности, современному учителю необходим навык работы с девиантным поведением.

Рост девиантности в современном обществе, отмечаемый многими исследователями [1, 2, 3], объясняется разрушением нормативных стандартов в новом потребительском мире и негативном воздействии современной рекламы, пропагандирующей деструктивный гедонизм, алкоголизм, сексоголизм и насилие. Рыночные экономические отношения повысили статус материальных ценностей, изменили общественную мораль: на смену коллективной ответственности пришел индивидуализм, на смену господству аскетических норм – гедонизм и распушенность.

Одним из наиболее встречаемых видов девиации, нарушающим психологический статус личности, является зависимое поведение, которое, как правило, наблюдается в подростковой и молодёжной среде.

Опасность данного вида аддикции, при отсутствии своевременного вмешательства специалистов, заключается в дальнейшем усугублении его признаков и проявлений у взрослых индивидов, что, в свою очередь, неблагоприятно сказывается на социальной и экономической жизни общества.

Нами проведён анализ статистических данных различных видов зависимого поведения, который показал, что наиболее опасные из них (гем-

блинг, алкоголизм, наркомания) обнаружены у 45% молодых людей нашей страны. Так, по данным научно-исследовательского института наркологии Министерства здравоохранения и социального развития РФ, за последние пять лет число подростков, впервые взятых на учет с диагнозом наркомания, увеличилось в 12,6 раза.

Опасная тенденция обозначилась среди учащихся старших классов общеобразовательных учебных заведений и студентов первых курсов высших учебных заведений. Отмечено, что 60–80% школьников и около 20–30% студентов пробовали или начали злоупотреблять психоактивными веществами (ПАВ). По данным различных ведомств, в стране насчитывается от полутора до двух миллионов лиц, находящихся в состоянии зависимости от ПАВ.

Неутешительны результаты статистики по пристрастию молодых людей к гемблингу, в частности к компьютерным играм, которое охватывает больше 10% взрослых и 25% подростков. Хотя данный вид зависимости не несёт явного нарушения физического здоровья индивида, но психические изменения личности (замкнутость, агрессивность, инфантильности и т.д.) требуют её внимательного изучения, так как ставят под угрозу психическое здоровье и национальную безопасность страны.

Проводимые научные исследования в области этиологии и механизмов развития зависимостей [1, С. 134–165; 2, С. 37–51; 3, С. 220–267] общим признаком зависимостей определяют их компенсаторный характер и в первую очередь это касается наркотической зависимости.

Под компенсаторностью понимается замена психоактивными веществами, компьютерными играми и т.д. нехватки общения, внимания со стороны семьи, близких, сверстников, эмоционального тепла, удовлетворения разнообразных впечатлений, т.е. наркомания имеет полиэтиологическое происхождение.

Анализ причин, способствующих формированию зависимого поведения, показал необходимость проведения комплексных превентивных и коррекционных мероприятий.

В настоящее время большинство из них направлено на борьбу с последствиями зависимого поведения силами службы здравоохранения, правоохранительных органов, т.е. воздействие осуществляется непосредственно на уровне, пропускающем причины, порождающие это явление.

Приоритет все же должен быть отдан работе на уровне предупреждения причин, т.е. профилактическом.

Под профилактикой в широком смысле слова понимается «совокупность предупредительных мероприятий, направленных на сохранение и укрепление нормального состояния порядка», или «система государственных и общественных социальных, гигиенических и медицинских мероприятий, направленных на повышение уровня здоровья населения и предупреждение заболеваний».

Социальная значимость профилактических мероприятий становится эффективнее, если они научно обоснованы, исходят из всестороннего учета взаимодействия объективных и субъективных факторов, детер-

минирующих поведение личности в уже сложившейся или возможной, прогнозируемой жизненной ситуации.

Таким образом, под профилактикой подразумеваются научно обоснованные и своевременно предпринимаемые действия, направленные на:

- предотвращение возможных физических, психологических или социокультурных девиаций у отдельных индивидов и групп риска;
- сохранение, поддержание и защиту нормального уровня жизни и здоровья людей.

Определяя основные концепции профилактики аддиктивного поведения, в настоящее время выделяются информационный, социально-профилактический, медико-биологический, психокоррекционный подходы.

Информационный – предполагает использование профилактических действий и выбор средств, форм и методов их осуществления с целью информирования людей о нормативных требованиях, предъявляемых к ним государством и обществом. При этом активно используются средства массовой информации (печать, радио, телевидение), а также кино, театр, литература и др. Адекватное применение современных средств может оказать большое влияние на формирование правосознания подростка, повышение его морально-нравственной устойчивости, общего уровня культуры.

Следует также помнить и о том, что в современных условиях некоторые средства массовой информации могут сыграть и обратную роль, пропагандируя прямо или косвенно деструктивные формы поведения.

Социально-профилактический подход имеет более глобальный характер, что объясняется государственным уровнем решения проблемы. Достижения в рамках данного подхода могут быть обеспечены через максимальную трудовую занятость населения с гарантированной заработной платой, предупреждение таких явлений, как вынужденная миграция и беженство, снижение материального уровня жизни значительной части населения страны, оперативное решение вопросов социального обеспечения различных категорий граждан и т.д.

К сожалению, предпринимаемые попытки государства в недостаточной степени достигают ожидаемых результатов, что не снижает социальную напряженность и рост различного рода нарушений социальных норм.

Особое место среди основных направлений профилактики девиантного поведения, помимо уже рассмотренных, занимает медико-биологический подход. Его сущность состоит в предупреждении возможных отклонений от социальных норм целенаправленными мерами лечебно-профилактического характера по отношению к лицам, страдающим различными психическими аномалиями, т.е. патологией на биологическом уровне. При этом следует иметь в виду, что подобный метод не исключает, а лишь дополняет предыдущие подходы, поскольку в данном случае речь идет о профилактике не биологических отклонений, а социальных, хотя зачастую и связанных с психическим состоянием личности, что подтверждается специальными исследованиями.

Сущность психокоррекционного подхода заключается в создании специальных условий, позволяющих индивиду удовлетворить познавательные потребности и способствующих самоанализу. Если не поддерживать эту

деятельность, то имеющиеся данные мониторингов показывают, что около 68 процентов подростков составят потенциальную группу риска по аддиктивным зависимостям. В свою очередь, это приведёт к тому, что те личностные потребности, которые подросток не может реализовать в нормальном состоянии сознания, будут активно искаться в других состояниях и нестандартных социальных группах, т.е. становится возможным приобщение к наркотикам.

Исходя из сущностных характеристик различных подходов к профилактике наркотической аддикции сегодня вполне чётко определяется роль системы образования.

В ГБОУ ВПО СГПИ накоплен позитивный опыт профилактической работы по предупреждению наркотической аддикции, участниками которой являются как педагоги, так и различные категории учащихся – школьники и студенты ВУЗа.

Профилактическая деятельность осуществляется по нескольким направлениям.

Первое направление связано с разработкой и включением в учебные планы направлений подготовки бакалавров дисциплин, в содержании которых нашла отражение проблематика профилактики аддикций.

Дисциплина «Профилактика зависимостей от ПАВ» знакомит студентов с основными понятиями, связанными с культурой здорового образа жизни, формирует антропологические знания о человеке, возможностях человеческого организма, о влиянии внешних и внутренних факторов на здоровье человека. Основной целью при проведении данного курса мы считаем создание мощной мотивации у студентов к здоровому образу жизни и формирование осознания себя как ценности. Считаем, такое направление работы существенно поднимает интерес к своему здоровью, его сохранению и тем самым предотвращает возможность формирования аддикций.

В рамках учебных курсов «Социальная работа», «Социальная педагогика», «Методика и технология работы социального педагога» предусмотрено овладение студентами знаниями об основах профилактики девиантного поведения и технологиях социальной работы с девиантными группами населения, в т.ч. с дезадаптированными детьми и подростками, а также методов социально-педагогической и психологической коррекции девиантного поведения.

Учитывая педагогическую профилизацию вуза, будущим педагогам предлагаются к изучению новейшие здоровьесберегающие технологии, апробированные и успешно используемые, как на территории России, так и в странах Европы с целью их применения, как в педагогической практике, так и в профессиональной деятельности в будущем.

Итогом изучения вышеназванных дисциплин становится проектная деятельность, предполагающая создание педагогического проекта, связанного с формированием мотивации к здоровому образу жизни у учащихся школ, гимназий и лицеев.

Реализуя задачи профилактики зависимостей в образовательной среде, возникает понимание того, что, направляя процесс жизненных ориентаций и поведения молодёжи, необходимо не только расширять круг их представлений о проблеме, но и популяризировать положительный опыт гуманных взаимоотношений людей, в той или иной степени имеющих к ней отношение.

В этих целях студенты привлекаются к активному участию в работе СНО, конференций и семинаров по данной проблематике. Вузом организуются встречи с представителями различных ведомств, учреждений, структур. Такие формы работы позволяют не только убедить студента в значимости ориентиров, носителями которых являются приглашённые лица, но и способствуют расширению кругозора, совершенствованию профессиональной компетенции, формируют психологическую готовность к пониманию и принятию чужих проблем и способности к оказанию квалифицированной помощи.

Позитивным моментом профилактической работы со студентами является вовлечение в разнообразную практическую деятельность, что, с одной стороны, является важнейшим средством коррекции их ценностных ориентаций, развития социальной активности, а с другой стороны – дает им возможность для самореализации и самоутверждения, способствует профессиональному становлению.

В этой связи особую актуальность приобретает волонтерская деятельность преподавателей и студентов ГБОУ ВПО СГПИ.

Волонтеры – это проводники, носители ценностей здорового образа жизни. Одной из задач волонтерского движения является инициирование и развитие пропаганды и профилактики антинаркотической и антиалкогольной зависимости среди молодежи.

Добровольное участие в профилактике зависимостей – это альтернатива вредным привычкам, это заполнение свободного времени полезным делом, обретение новых друзей, оказание помощи в социально-психологической адаптации детей и юношества, формирование активной гражданской позиции будущих педагогов.

Это движение имеет много аспектов, в которых каждый участник находит то дело, которое для него является важным и значимым. В результате распространения информации посредством волонтерских движений становится также возможным обеспечить студентов навыками анализа и критической оценки получаемой информации, умения принимать правильные решения, получать необходимый объем знаний по подготовке и проведению мероприятий, направленных на профилактику наркотической аддикции.

Таким образом, успешная профилактическая работа в условиях педагогического вуза может быть организована в нескольких направлениях, в том числе: содействие профессорско-преподавательского состава с помощью преподаваемых дисциплин целенаправленному изменению смысловой сферы личности студентов; формирование у студентов навыков профилактической работы с детьми и подростками группы риска, возможности самостоятельно создавать профилактические программы и реализовывать их; организация волонтерских групп, руководство ими и мониторинг эффективности их работы.

Список литературы

1. Гишинский Я. К. Девиантология: социология преступности, наркотизма, проституции, самоубийств и других «отклонений». – СПб., 2007.
2. Нефедовская Л. В. Состояние и проблемы здоровья студенческой молодежи. – М., 2007.
3. Самыгин П. С. Девиантное поведение молодежи. – Ростов н/Д, 2006.

Федякин Александр Александрович
Кувалдина Елена Васильевна
Fedyakin Alexander Aleksandrovich
Kuvaldina Elena Vasilievna

**ВЛИЯНИЕ УРОВНЯ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ
СТУДЕНТОВ НА ТРЕНИРОВОЧНЫЙ ЭФФЕКТ ЗАНЯТИЯ
ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ**

**INFLUENCE OF STUDENT'S PHYSICAL FITNESS LEVEL ON THE
TRAINING EFFECT OF PHYSICAL EDUCATION**

ФГБОУ ВПО «Сочинский государственный университет», г. Сочи
Ставропольский филиал Краснодарского университета МВД России
Sochi State University, Sochi
Stavropol Affiliate of Krasnodar University of the Ministry of Internal Affairs
of the Russian Federation, Stavropol
e-mail: marus-stv@yandex.ru

Аннотация: в статье рассматриваются вопросы оптимизации величины тренировочной нагрузки в процессе физического воспитания студентов. Приводится фактический материал, характеризующий воздействие отдельного занятия физической культурой на организм студентов с разным уровнем подготовленности. Предлагаются рекомендации, позволяющие повысить эффективность занятий физической культурой.

Annotation: the article considers the issues of optimization of the magnitude of the training load in the process of physical education students. Provides factual material describing the effects of selected physical activities on the body of students with different levels of fitness. Recommendations that improve the efficiency of physical training.

Ключевые слова: студенты, физическое воспитание, тренировочная нагрузка, методические приемы.

Keywords: students, physical education, training load, methodological techniques.

Тренировочный эффект занятий физической культурой на организм студентов определяют: во-первых, особенности самих физических упражнений (координационная сложность, направленность и величина нагрузки, режим и условия выполнения упражнения, эмоциональная окраска и т.д.); во-вторых, индивидуальные особенности самих занимающихся (состояние здоровья, уровень физической и функциональной подготовленности, пол и возраст, спортивные предпочтения и т.д.). Знания о воздействии на организм занимающихся тех или иных физических упражнений позволяют эффективно их использовать для решения конкретных задач физического воспитания студентов вуза. При занятиях физической культурой в организме человека происходят физиологические, психологические, биохимические и другие процессы, которые вызывают совершенствование адаптационного потенциала основных систем организма человека [1–7 и др.].

В ходе экспериментальных исследований изучались и анализировались данные научной литературы. Влияние различных по направленности средств физической культуры на организм студентов оценивалось по ди-

наиме частоты сердечных сокращений. Частота сердечных сокращений измерялась при помощи спорт-тестеров RS-400, позволяющих фиксировать ЧСС с высокой точностью. ЧСС фиксировалась каждую секунду при выполнении упражнений и в период отдыха. Представляется, что организованное таким образом исследование позволяет с достаточной надежностью оценивать влияние различных по направленности средств физической культуры на организм студентов. В экспериментальных исследованиях принимали участие студенты первого-третьего курсов.

Студенты занимались физической культурой в рамках учебного расписания. Согласно календарно-тематическому плану, основное содержание занятия было одинаково для всех и представляло собой: 12 минут медленного разминочного бега, 15 минут общеразвивающих и специальных беговых упражнений, выполняемых по показу в аэробном режиме, 15 минут силовых упражнений, выполняемые фронтально в положении лежа на основные мышечные группы. Выполнение силовых упражнений начиналось и заканчивалось по общей команде. Время между подходами составляло две минуты. Длительность выполнения каждого силового упражнения составляла 30 секунд. Время отдыха между упражнениями составляло 90 секунд. Затем студенты выполняли упражнения в парах с мячом и играли в волейбол (40 минут). При помощи спорт-тестеров RS-400 фиксировалась динамика ЧСС. При выполнении упражнений с мячом и игре в волейбол запись ЧСС не проводилась. Реакция организма студентов с разным уровнем физической подготовленности (рис.1), вызванная учебным занятием по физической культуре, имеет существенные отличия.

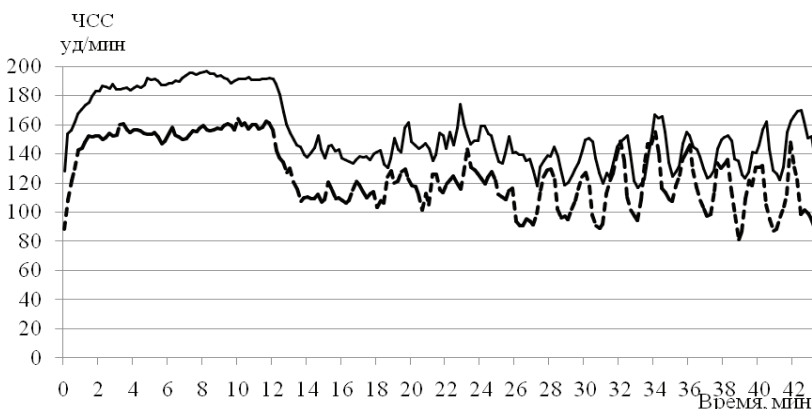


Рисунок 1. – Динамика частоты сердечных сокращений студентов с разным уровнем физической подготовленности (студенты П – ко и Л – ко)

В результате педагогического наблюдения установлено, что студенты во время разминочного бега имели одинаковую скорость, а реакция организма существенно отличается (рис.1). Динамика частоты сердечнососудистых сокращений студента (П – ко) с хорошим уровнем подготовленности (рис. 1) характеризуется тем, что ЧСС не превышает 165 уд./мин. В то же время студент (Л - ко) во время медленного бега имел ЧСС выше 190 уд./мин. Во время выполнения ОРУ и силовых упражнений, выполняемых фронтально в положении лежа на основные мышечные группы, наблюдаются аналогичные различия в показателях ЧСС.

Суммарные показатели частоты сердечных сокращений у студентов с различным уровнем подготовленности при выполнении одинаковых двигательных заданий представлены на рисунке 2. Они демонстрируют то, что происходит в организме студентов, которые занимаются вместе, но имеют разный уровень физической подготовленности.

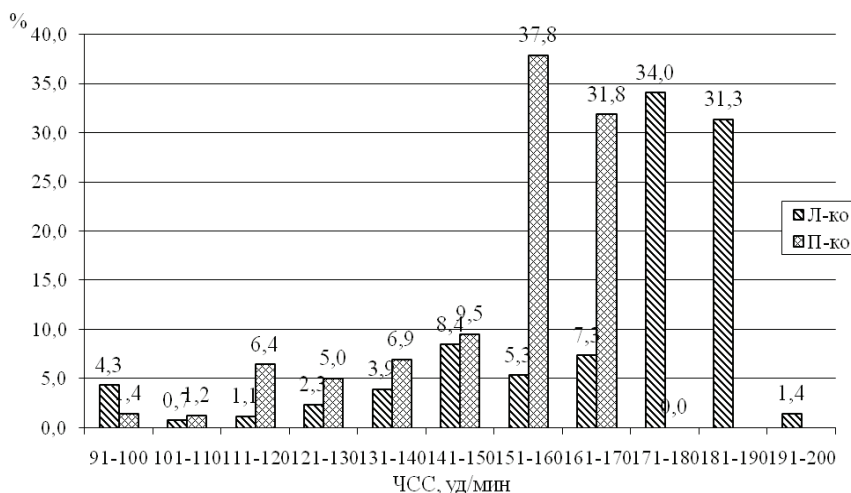


Рисунок 2. – Динамика суммарных показателей частоты сердечных сокращений студентов с разным уровнем физической подготовленности (студенты П – ко и Л – ко)

Полученные данные свидетельствуют о том, что величина нагрузки соответствует уровню хорошо подготовленного студента и значительно превосходит возможности слабого студента. Выполнение аэробных циклических упражнений с субмаксимальной мощностью (141–160 уд./мин.) способствует максимальному развитию аэробных возможностей и выносливости занимающихся.

При выполнении локальных силовых упражнений с весом собственного тела наблюдается пилообразное изменение ЧСС (рис.1). При этом следует отметить, что длительность и условия выполнения упражнений,

паузы отдыха были одинаковыми для всех студентов. Динамика частоты сердечнососудистых сокращений студента с невысоким уровнем подготовленности (рис. 1) характеризуется тем, что ЧСС значительно выше, чем у студента с хорошим уровнем подготовленности. При этом следует отметить, что выполнение локальных силовых упражнений с весом собственного тела в обоих случаях соответствует физиологической норме и может быть рекомендовано как эффективное средство физического воспитания.

Регулярное использование силовых упражнений в жизни человека создает условия для повышения адаптационных резервов основных систем организма человека, улучшает его физическую подготовленность, укрепляет «мышечный корсет», повышает жизненный тонус и т.д. [4–10 и мн. др.]. Разумно предположить, что технология применения силовых упражнений в физическом воспитании студентов позволит значительно повысить эффективность процесса физического воспитания и улучшить физическую и функциональную подготовленность студентов.

Различная реакция организма студентов на одно и то же занятие вызывает определенные сложности при проведении занятий с группой студентов, имеющих различный уровень подготовленности. Поэтому необходимо наладить учет и контроль переносимости нагрузки и по возможности ориентироваться на индивидуальную величину ЧСС студентов в процессе выполнения конкретных двигательных заданий. Нельзя забывать о том, что студент должен еще и учиться, т.е. быть оптимально готовым к восприятию и переработке новой информации. Особенности воздействия занятия физической культурой на показатели внимания и умственной работоспособности студентов представлены в таблице. У студентов оценивалась динамика умственной работоспособности, определялись качественные и количественные показатели работы, оценивалась устойчивость и концентрация внимания при помощи таблиц Шульте.

Таблица

Воздействие отдельного занятия по физической культуре
на показатели внимания и умственной работоспособности студентов

Показатели	До занятия $\bar{X} \pm \sigma$	После занятия $\bar{X} \pm \sigma$	p*
Время выполнения первого задания (T_1), с	34,4±9,09	29,8±8,02	p<0,05
Время выполнения второго задания (T_2), с	32,8±8,29	29,1±7,99	p<0,05
Время выполнения третьего задания (T_3), с	36,2±6,42	32,7±6,75	p<0,05
Время выполнения четвертого задания (T_4), с	34,7±7,12	30,7±8,47	p<0,05
Время выполнения пятого задания (T_5), с	33,7±5,54	29,9±5,33	p<0,05
Эффективность работы (ЭР), у.е.	34,3±4,42	30,4±5,40	p<0,05
Степень вработываемости (ВР), у.е.	0,99±0,20	0,98±0,19	p>0,05
Психическая устойчивость (ПУ), у.е.	1,01±0,16	1,00±0,18	p>0,05

*сравнение показателей осуществлялось на основе Z-критерия знаков (Г. Ф. Лакин, 1990)

Умственная работоспособность обуславливается многими внешними и внутренними факторами, среди которых большую роль играет величина и направленность физической нагрузки, которую получают студенты во время занятия по физическому воспитанию.

Анализ полученных результатов свидетельствует о том, что величина нагрузки на занятии оказала тонизирующее воздействие на организм занимающихся студентов. Это проявляется в том, что время выполнения всех заданий (T_1, T_2, T_3, T_4, T_5) после занятия физической культурой значительно сократилось. Улучшились значительно показатели, характеризующие эффективность работы (ЭР). По-видимому, это связано, с одной стороны, с тем, что студенты научились работать с таблицами Шульте, а с другой стороны, с тем, что такая нагрузка оказывает тонизирующее воздействие на организм студентов и не вызывает выраженного утомления. Косвенным подтверждением этого служит положительная тенденция динамики показателей психической устойчивости (ПУ) и степени вработываемости (ВР) после занятия, а также уменьшение показателей вариации (стандартного отклонения) после занятия физической культурой с комплексным использованием различных по направленности средств физической культуры. Это свидетельствуют о том, что для достижения выраженного тренировочного эффекта необходимо несколько увеличить нагрузку.

Анализ воздействия отдельных средств физической культуры, используемых в практике физического воспитания студентов, свидетельствует о том, что необходимо учитывать индивидуальный уровень физической и функциональной подготовленности каждого студента. Использование среднестатистических данных для контроля уровня функциональной и физической подготовленности представляется не вполне корректным, так как такой подход не учитывает индивидуальные особенности занимающихся. Информация об уровне функциональной и физической подготовленности может быть получена в ходе выполнения каждым студентом тестов и функциональных проб. Перечень тестов и функциональных проб, которые будут использоваться в практике работы, устанавливает кафедра физического воспитания, исходя из требований ФГОС, имеющихся условий и цели тестирования. Данная информация позволяет судить о состоянии резервных возможностей основных систем организма человека (сердечно-сосудистой, дыхательной, иммунной, эндокринной). Полученная информация позволяет создать умозрительную модель объекта, на который будут ориентироваться педагоги при выборе, и применение тех или иных средств физической культуры.

Список литературы

1. Ажицкий К. Ю. О влиянии оздоровительного бега невысокой интенсивности на занятиях по физическому воспитанию на аэробные возможности организма студентов // Физическое воспитание студентов творческих специальностей. – 2008. – № 2. – С. 79–84.

2. Васильковская Ю. А. Физическое воспитание студентов вузов с использованием терренкура и туризма: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Краснодар, 2009.

3. Виру А. А. Аэробные упражнения. – М., 1988.

4. Кортава Ж.Г. Срочный оздоровительно-тренировочный эффект воздействия на организм человека различных режимов выполнения силовых упражнений // Известия Сочинского государственного университета. – 2013. – № 2 (25). – С. 125–129.

5. Kortava Z. G. Methodology of Weight Machines Use in the Course of Health-promoting Activities of Mature Aged Men // European Researcher. – 2012. – № 11–2 (34). – С. 1952–1957.

6. Селуянов В. Н. Биологические основы оздоровительного туризма. – М., 2000.

7. Селуянов В. Н. Технология оздоровительной физической культуры. – М., 2001.

8. Виноградов И. Г. Содержание рекреационных занятий атлетизмом со студентами вузов: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 2008.

9. Федякин А. А. Технология применения силовых упражнений в физическом воспитании студентов. – Краснодар, 2012.

10. Федякина Л. К. Обоснование методики применения тренажеров в процессе регламентированных занятий со студентами ВУЗа // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. – 2012. – № 1 (83). – С. 146–152.

УДК 378.141.4 (УП)

*Цвирко Наталья Ивановна
Тюренкова Светлана Алексеевна
Tsvirko Nataliya Ivanovna
Tyurenkova Svetlana Alekseevna*

**ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ
УЧИТЕЛЕЙ ГУМАНИТАРНОГО ПРОФИЛЯ В УСЛОВИЯХ
УСИЛЕНИЯ ПРАКТИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ОСНОВНЫХ
ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ
SCIENTIFIC TRAINING OF FUTURE TEACHERS OF HUMANITIES
IN THE CONDITIONS OF STRENGTHENING THE PRACTICAL
ORIENTATION OF THE MAIN PROFESSIONAL EDUCATIONAL
PROGRAMS**

**ГБОУ ВПО «Ставропольский государственный педагогический
институт», г. Ставрополь**

Stavropol State Pedagogical Institute, Stavropol

E-mail: tsvirco@mail.ru, sihome@mail.ru

Аннотация: в статье представлены подходы к проектированию и реализации учебных модулей математической и естественнонаучной подготовки будущих учителей гуманитарного профиля с учетом требования профессионального стандарта педагога.

Annotation: the article presents approaches to the design and implementation of training modules mathematics and science preparation of future teachers of Humanities with regard to the requirements of the professional standard of the teacher.

Ключевые слова: естественнонаучная подготовка студентов, подготовка будущих учителей, учебный модуль.

Keywords: scientific training of students, future teachers ' training, the training module.

Переход системы высшего образования к реализации федеральных государственных образовательных стандартов нового поколения обусловил увеличение степени свободы образовательных организаций в части выбора содержания основных образовательных программ. Одновременно это сопровождалось значительным уменьшением количества обязательных для изучения дисциплин, задаваемых стандартом, среди которых, в частности, нет ни одной дисциплины естественнонаучного профиля. В связи с этим вновь стали актуальны вопросы естественнонаучного образования студентов гуманитарных направлений подготовки.

Проблемы соотношения гуманитарной и естественнонаучной составляющих подготовки студентов, отбора содержания естественнонаучного образования для студентов – гуманитариев рассматривались многими исследователями. В частности, в работе В. А. Кузнецовой, В. С. Кузнецова, В. С. Сенашенко [1] подчеркивается значение естественнонаучного образования не только в образовательном аспекте, но и в профессиональном плане. Необходимость изменения подходов к реализации естественнонаучного образования в гуманитарных вузах отмечается в исследовании С. Е. Старостиной [2]. Автор обосновывает следующие методологические подходы к естественнонаучному образованию для студентов гуманитарных направлений подготовки: системный, компетентностный, личностно-деятельностный и контекстный. Е. С. Старостина подчеркивает значимость принципа профессиональной направленности, в соответствии с которым фундаментальность естественнонаучного образования должна сочетаться с профилизацией его вариативных компонентов, изучение естественнонаучных дисциплин должно быть связано с предстоящей профессиональной деятельностью.

В то же время в практике высшего педагогического образования присутствуют объективные факторы, препятствующие достижению качественной естественнонаучной подготовки. С целью выявления проблемных зон естественнонаучной подготовки будущих учителей и поиска оптимальных путей решения обозначенных проблем выделим основные особенности реализации дисциплин естественнонаучного цикла в педагогическом вузе:

1) естественнонаучные дисциплины в основных образовательных программах подготовки будущих учителей гуманитарного профиля включены в два цикла: математический и естественнонаучный («Естественнонаучная картина мира» или «Концепции современного естествознания», «Экология» или «Основы экологической культуры», «Математика» или «Математические основы обработки информации») и профессиональный («Возрастная анатомия и физиология», «Основы медицинских знаний»);

2) трудоемкость каждой из указанных дисциплин, как правило, не превышает двух зачетных единиц, итоговой формой контроля знаний является зачет;

3) отсутствует непосредственная связь теоретического материала учебных дисциплин с профессиональной деятельностью студентов в ходе педагогической практики.

Реализация подобной модели организации естественнонаучной подготовки студентов – будущих педагогов имеет следствием низкую мотивацию бакалавров к изучению данных дисциплин. Так, проведенные в ГБОУ ВПО СГПИ в период с 2013 по 2015 год опросы студентов выпускных групп (135 человек) с целью исследования их мнения по вопросам определения роли дисциплин естественнонаучного профиля в профессиональной деятельности будущих бакалавров показали следующее.

Несмотря на верное определение большей частью студентов (95%) целей и задач курсов естественнонаучной направленности, менее половины респондентов отметили возможность применения полученных при их изучении знаний и умений в будущей профессиональной деятельности. При этом наибольшее значение, по мнению студентов, имеют дисциплины «Основы медицинских знаний» (48%), «Возрастная анатомия и физиология» (41%). Дисциплину «Естественнонаучная картина мира» значимой для себя считают лишь 38% студентов, а дисциплину «Основы экологической культуры педагога» – менее 10% опрошенных. Только 15% студентов имеют представления об экологической политике Российской Федерации, 12% представляют экосообразный компонент будущей профессиональной деятельности.

Регулярно трудности по освоению естественнонаучных дисциплин испытывают около 29% студентов, периодические затруднения – 23%. Наиболее распространенными причинами затруднений, по мнению самих студентов, являются: сложность и абстрактность материала (32%); недостаточные знания по школьным естественнонаучным дисциплинам (30%); высокая интенсивность реализации курса (27%). Отметим, что только 39% студентов считают объем аудиторных часов достаточным для формирования базового уровня обозначенных в программах дисциплин компетенций.

Главным выводом в сложившейся ситуации, на наш взгляд, должно быть требование практически полной перестройки указанных курсов, как в отношении отбора содержания изучаемого материала, так и в отношении используемых средств обучения и методических приемов, а также усиления их мотивационно-мировоззренческого компонента.

Разделяя взгляды исследователей на цели и подходы к организации естественнонаучного образования, а также опираясь на антропологические подходы к подготовке будущих учителей, в ГБОУ ВПО СГПИ в рамках работы научной лаборатории «Антропология детства» разработаны различные варианты учебных модулей, содержащих дисциплины естественнонаучной подготовки будущих педагогов, в рамках которых рассмотрены несколько структурно-логических схем интеграции курсов.

Отметим, что импульсом для научного творчества стало участие института в апробации новых практикоориентированных модулей подготовки будущих учителей начальных классов, предложенных Московским городским психолого-педагогическим университетом. Причем ядром модуля «Дисциплины математического и естественнонаучного цикла» выступил курс «Естественнонаучная картина мира», дополненный разделами дисциплин «Введение в профессию» и «Общая и экспериментальная психология». Данный модуль был направлен на формирование у студентов-пер-

вокурсников понимания метапредметного смысла познавательной деятельности младших школьников, особенности их мировосприятия, в том числе специфики естественнонаучных представлений. Кроме того, дисциплины модуля обеспечивали формирование у студентов синтетического мировоззренческого представления об окружающем мире, позволяли им овладеть первичными знаниями и начальными навыками для осуществления первых задач учебной педагогической практики в ходе профессиональных проб. Особенностью данного модуля являлась тесная связь содержательных элементов гуманитарных и естественнонаучных дисциплин, когда в ходе прохождения учебной педагогической практики студенты выполняли интегрированные задания, требующие синтеза полученных знаний и навыков как начальной диагностики возможностей младших школьников («Общая и экспериментальная психология»), так методических особенностей построения фрагментов уроков («Введение в профессию») по дисциплине «Окружающий мир» («Естественнонаучная картина мира»). Следует отметить высокую успешность студентов, участвующих в эксперименте: показатели успеваемости составили 100%, а показатели качества знаний – в диапазоне 80% – 100% как по изучаемым дисциплинам, так и по итогам педагогической практики.

В то же время апробация данного модуля показала его применимость преимущественно в рамках осваиваемого профиля подготовки «Начальное образование». Однако профессиональный стандарт педагога предъявляет общие требования к учителю, учет которых привел профессорско-преподавательский коллектив кафедр биологии и экологии и математики и информатики к разработке в соответствии с планом работы ВНИК «Подготовка современного учителя в условиях внедрения нового профессионального стандарта педагога» (НИЛ «Антропология детства») иного варианта математического и естественнонаучного модуля, включающего инвариантную и вариативную части. Инвариантный компонент обеспечивает естественнонаучную и информационную компетентность учителя любого учебного предмета, вариативный компонент учитывает направленность подготовки. Образовательными результатами модуля являются:

- формирование информационной компетентности, правового и ценностного отношения к использованию ИКТ через обучение формам и методам учебной деятельности, в том числе выходящих за рамки учебных занятий;

- формирование способности к взаимодействию с другими специалистами в рамках проведения и обработки результатов психолого-педагогических исследований с учетом возрастных психофизиологических особенностей развития детей и подростков;

- овладение студентом методами и приемами понимания, анализа, структуризации и трансформации математического текста и естественнонаучных закономерностей;

- формирование экологической культуры с целью осуществления профессиональной деятельности в соответствии с требованиями ФГОС общего образования.

Перечислим дисциплины инвариантной части модуля: «Естественнонаучная картина мира» (3 з.е.), «Информационная компетентность педагога» (3 з.е.), «Психосоматическое здоровье детей и подростков с практикумом

по основам валеологии» (3 з.е.), «Методы математической статистики и обработки данных в педагогике и психологии» (2 з.е., зачет), «Экологическая культура педагога» (2 з.е.). Особенности каждой из заявленных дисциплин являлись комплексный характер и связь с будущей профессиональной деятельностью студентов. Так, например, для включения в программы учебной и производственной практик были предложены следующие задания: разработка информационного проекта (например, разработка личного сайта учителя, базы данных на учащихся класса, составление методических рекомендаций по работе с электронным журналом, подготовка серии презентаций для урока (с использованием анимации, гиперссылок и т.д.)), работа со школьным психологом по обработке результатов психологических исследований школьников, с учителем по математической обработке предметных результатов учащихся; разработка приемов экологизации предметного содержания и др. В соответствии с новыми подходами к реализации основных образовательных программ подготовки будущих педагогов предполагается использование наряду с традиционными формами оценивания (зачетами, экзаменами) комплексной формы аттестации модуля с представлением проектной работы, выполненной как в ходе освоения теоретических дисциплин, так и практических заданий.

Члены ВНИКа учитывают данные мониторинга пожеланий студентов-старшекурсников относительно особенностей организации естественнонаучной подготовки. Так, 80% опрошенных студентов признают целесообразность изучения естественнонаучных и математических дисциплин на 1–2 курсах обучения и связывают успешность обучения с первоначальной (школьной) базой знаний. 39% студентов отмечают, что использование как на лекционных, так и на практических занятиях мультимедийной техники и цифровых образовательных ресурсов позволяет сделать занятия «более насыщенными», «интересными», «легче запоминать и впоследствии – применять изучаемый материал»; 16% студентов признают наиболее интересными формами аудиторных занятий лекции, 25% – практические занятия с решением тренинговых или модельных профессиональных задач; 66% студентов предпочитают использование рейтинговой системы учета учебных достижений, что позволяет планировать собственную нагрузку в период промежуточной аттестации.

Таким образом, представленный вариант учебного модуля математической и естественнонаучной подготовки будущих педагогов позволяет благодаря усилению профессиональной направленности дисциплин и их интеграции с практикой преодолеть трудности их освоения, повысить эффективность обучения, реализовать антропологический интегрированный подход при итоговом оценивании по завершению изучения модуля.

Список литературы

1. Кузнецова В. А., Кузнецов В. С., Сенашенко В. С. О соотношении гуманитарной и естественнонаучной составляющих в профессиональной подготовке выпускника вуза // http://obras-ruo.ucoz.ru/publ/integracija_obrazovanija
2. Старостина С. Е. Естественнонаучное образование студентов гуманитарных направлений подготовки в условиях интеграции научного знания: Дисс. ... д-ра пед. н. – Чита, 2011.

Шведенко Юлия Вчеславна
Shvedenko Julia Vyacheslavna

**СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ НАЧИНАЮЩИМ
ПРЕПОДАВАТЕЛЯМ
MODERN APPROACHES TO THE ORGANIZATION OF
PSYCHOLOGICAL ASSISTANCE TO NOVICE TEACHERS
ГБОУ ВПО «Ставропольский государственный педагогический**

институт», г. Ставрополь
Stavropol State Pedagogical Institute, Stavropol
e-mail: julija-shvedenko012@rambler.ru

Аннотация: в статье показывается, что проблемы и препятствия, объективно возникающие у начинающих педагогов в процессе вхождения в профессию и освоения ее основных функций, требуют оказания педагогам квалифицированной психологической помощи и поддержки. Адресную реальную помощь в преодолении факторов риска, сопровождающих процесс освоения новой профессиональной роли, могут оказать специалисты конкретных служб: методических, педагогических, психологических, акмеологических.

Annotation: the process of entering the profession, the development of its basic functions, the solution of professional problems in the first stage of professional self-realization is accompanied by certain problems and obstacles, beginning teachers there is a need for skilled care and support. Address real help in overcoming the risk factors accompanying the process of development of new professional roles, can provide specialists specific services: methodological, pedagogical, psychological and acmeological.

Ключевые слова: психологическая помощь, этап адаптации, профессиональное и личностное развитие, профессионализация, препятствия.

Keywords: psychological support, the stage of adaptation, professional and personal development, professionalization, obstacles.

Организация психологической помощи на этапе профессиональной адаптации является перспективным направлением развития высшей школы. Это связано прежде всего с тем, что пополнение педагогического персонала вузов происходит за счет привлечения к преподаванию выпускников. Такой путь обновления кадров, с одной стороны, имеет достоинства, обеспечивая образовательный процесс наиболее способными и активными в научно-исследовательской работе выпускниками. Но при этом у начинающих преподавателей налицо дефицит специальных знаний, отсутствие психолого-педагогической и методической подготовки ведения преподавательской деятельности. В то же время вхождение в профессию, или профессиональная адаптация, является достаточно сложным периодом профессионального становления, протекание которого зависит от готовности преподавателя к осуществлению профессионально-педагогической деятельности.

Проблемы профессионализации или профессиональной адаптации преподавателей вузов за рубежом раскрываются в работах Б.Л. Вульфсона,

С. С. Савончика, Е. Д. Вознесенской и др. Они являются основанием для появления множества работ, посвященных данной проблематике в отечественном образовании.

Профессиональная адаптация рассматривается как процесс достижения начинающим педагогом оптимального соотношения между требованиями, предъявляемыми обществом к профессии педагога в целом, и их реализацией в собственно педагогической деятельности в условиях конкретного образовательного учреждения, которое предполагает профессиональную социализацию личности через реализацию ее потребности к самоактуализации, самореализации и самообразованию. Профессиональное самообразование понимается как связующее звено между профессиональной подготовкой в вузе и последующим повышением профессионального мастерства (совершенствование психолого-педагогических, методических и специальных знаний, умений; обобщение педагогического опыта путём самостоятельной целенаправленной работы).

Следовательно, поэтому институт оказания помощи начинающим специалистам приобретает такую значимость, которая в работах современных исследователей рассматривается как психолого-педагогическое сопровождение (Н. Г. Обухова, М. Р. Битянова, Ю. В. Слюсарев и др.), психологическая поддержка, помощь, защита, содействие развитию личности, ее становлению и самореализации (А. Г. Асмолов, А. Ф. Бондаренко и др.). В свою очередь, К. А. Альбуханова-Славская, Д. Б. Богоявленская, Б. Б. Коссов и др. начинают рассматривать эти формы психологической работы относительно образовательного процесса в вузе, что представляет для нас особый интерес.

В ряде исследований (Е. В. Абаева, Т. П. Демидова, И. Е. Лилиенталь, Н. Г. Щербенева, М. В. Донцова, А. Н. Евдокимова, С. А. Сытник, В. М. Толстошеина), связанных с проблемами психологического и акмеологического оказания помощи в процессе развития личности будущего специалиста. При этом акцент необходимо делать на следующих задачах: содействие реализации гуманистических целей высшего образования, развитие личности творческого потенциала как будущего специалиста, так и профессионала посредством его активизации в самопознании и самосовершенствовании; помощь в рефлексии и апробировании старых способов взаимодействия с новой средой и проектирование новых путей; создание психологических условий для развития творческих способностей, познавательной и нравственно-мотивационной сферы личности; для формирования личностных качеств, наиболее значимых в профессиональной деятельности; стимулирование изменений в представлениях о профессиональном труде, отношении к личностному опыту и т.д.

М. И. Плугина видит основным способом оказания психологической помощи преподавателям в обучении их самообразовательной деятельности в процессе акмеологического сопровождения. Самообразовательная деятельность направлена на непрерывное обновление, расширение, совершенствование имеющихся знаний, личностных профессионально значимых качеств. При этом существенное значение имеет создание условий для удовлетворения потребностей личности в культурном, интеллектуаль-

ном и нравственном развитии средствами получения высшего и постдипломного образования; переподготовка и повышение квалификации работников с высшим образованием.

В этом процессе личностное совершенствование неотделимо от профессионального. Иначе говоря, совершенствование личности и деятельности имеет необходимый эффект в том случае, когда четко и грамотно организованы образовательная и самообразовательная деятельность преподавателя на различных этапах его профессионального становления.

Кроме того, психологическая поддержка обеспечивает новый уровень знаний о мире психических явлений человека, который соответствует необходимой личностно-профессиональной и социальной компетентности, о решении проблем личностно-профессионального развития; сокращает разрыв поколений по образовательному уровню, информированности, ценностным ориентациям, установкам, представлениям и т.д.;

Профессиональное развитие человека обуславливается противоречиями, выделенными в модели адаптивного поведения. Но главной движущей силой развития профессионала является внутриличностное противоречие между Я-реальным и Я-идеальным. Траекторией профессионального развития является творческое Я личности.

Не противоречит ее точке зрения и мнение Т.В. Черниковой, которая пишет, что специалисты в сфере профессиональной переподготовки и повышения квалификации кадров для образовательных учреждений и учреждений социальной защиты должны решать целый комплекс актуальных задач. Вместе с вопросами организационного и содержательного обеспечения этой работы изучения и решения требуют проблемы психологической помощи в процессе профессионального и личностного саморазвития специалистов. Причем в данном вопросе Т.В. Черникова демонстрирует не акмеологическую, а антропологическую составляющую процесса поддержки и психологической помощи.

При этом отмечается, что психологическая поддержка по своей сути отражает три основные стороны события (В.И. Слободчиков), которые задают векторы ее осуществления – интеллектуальную, эмоциональную и технологическую поддержку. Информационная поддержка осуществляется путем реализации теоретических курсов и научно-практических семинаров, экспертизы инновационной деятельности, помощи в самообразовании по запросу. Эмоциональная поддержка проводится путем тренировок по предупреждению ситуаций профессиональной деятельности, приводящих к эмоциональному выгоранию в процессе супервизорства, консультирования, имитационных действий психодрамы. Организационная поддержка и поддержка профессиональной активности реализуется через систему практикумов с передачей технологий активных методов работы и алгоритмов преодоления трудностей профессионально-личностного развития.

В связи с тем, что сегодня одной из значимых характеристик уровня развития личности человека является его готовность к профессиональному самоопределению, одной из главных задач образовательного процесса (особенно дополнительного и постдипломного профессионально-педаго-

гического) является содействие формированию этой готовности на всех этапах профессиогенеза.

Главным принципом помощи педагогам является принцип «профессионального образа мира», который может быть реализован по двум траекториям: в качестве движения профессионального мышления за счет новообразований, в том числе продуктов мыслительной деятельности в виде полученных решений, представлений о себе. Здесь образ мира расширяется «изнутри», путем включения в него продуктов сознательной мыслительной деятельности; а также в качестве противоположного по своей направленности процесса, когда некие знания, приобретаемые действующим субъектом групповой мыслительной деятельности, вписываясь в профессиональный образ мира, обретают ценность, расширяют его и создают возможность для трансформации найденных ранее решений.

Возможным вариантом разработки стратегии такого сопровождения становится андрогогическая модель создания условий для трансформации педагогической деятельности, разработанная Л. М. Митиной, которая предполагает в своей реализации несколько этапов: этап подготовки, этап осознания, этап переоценки и этап действия. При этом на каждом из них работа должна строиться так, чтобы активизировать мыслительную деятельность преподавателей за счет ситуаций несовпадения сложившегося образа себя с тем, как он открывается в групповой работе, проблемности, которая возникает как результат новых взглядов на профессиональную деятельность, принятие новых педагогических решений, трансформации совместной деятельности в пространство для изменения, в котором участники постигают возможности саморазвития и профессионального самодвижения.

Как считает автор, мотивационно-потребностная сфера является связующим звеном в профессиональной деятельности, обуславливающим целенаправленность, сознательность действий человека, определяет потенциал личности, потребности в определенном виде деятельности, в организации общения в профессиональной среде, в развитии личности с целью реализации потребностей в творчестве, являясь активным стимулом ее развития, в том числе и средствами профессиональной деятельности.

С точки зрения современного научного психологического опыта, подобная деятельность с педагогами должна продолжаться с учетом следующих положений психологии, декларирующих, что установки не существуют изолированно, а значит, и трансформировать их, не опираясь на взаимосвязи с другими психологическими феноменами, невозможно. Радость «свободного учения», которую испытывают учитель и его ученики, есть только следствие процессов, которые сами по себе могут быть далеко «безрадостными», трудными – когда речь идет об изменении установок учителя. Кроме того, установки не могут быть трансформированы отдельно от всего профессионального образа мира, системы смыслов и ценностей, лежащих в его основе.

Проанализировав теоретические подходы к проблеме организации психологической помощи преподавателям вузов на этапе профессиональной адаптации, мы приходим к выводу, что этот процесс должен быть обязательно организованным и целенаправленным в направлении повышения психологической, педагогической и акмеологической компетентности.

Отличительными характеристиками содержания психологической помощи начинающим преподавателям высшей школы в отличие от аналогичной работы с преподавателями последующих этапов профессионального становления являются: активизация потребности молодых преподавателей в самопознании и самосовершенствовании; содействие в осознании ответственности за свою жизнь и профессиональное поведение; помощь в рефлексии и апробировании старых способов взаимодействия с новой профессиональной средой и проектирование новых путей; формирование личностных качеств, наиболее значимых в профессиональной деятельности; стимулирование изменений в представлениях о профессиональном труде, отношении к личностному опыту; помощь в достижении оптимального соотношения между требованиями, предъявляемыми обществом к профессии педагога в целом, и их реализацией в собственно педагогической деятельности; помощь в развитии адаптивных способностей, реальной оценке профессиональной компетентности, личностной самооценки и при необходимости их коррекции.

В ходе оказания психологической помощи необходимо реализовывать спектр психолого-педагогических условий, которые будут способствовать созданию внешних условий (средовых) и внутренних (личностных) предпосылок к успешному прохождению преподавателями периода профессиональной адаптации и овладению ими профессионализмом педагогической деятельности в высшей школе.

Список литературы

1. Шведенко Ю. В. Влияние психологической помощи на эффективность профессионального становления начинающих преподавателей высшей школы // Российский психологический журнал. – 2013. – Т. 10. – № 4. – С. 55–61.
2. Плугина М. И. Психологическое сопровождение профессионально-личностного развития преподавателей высшей школы. – М. – Ставрополь, 2004.
3. Зеер Э. Ф. Психология профессий. – Екатеринбург, 2004.

УДК 378.141.2

*Шумакова Александра Викторовна
Тюренкова Светлана Алексеевна
Францева Елена Николаевна
Schumakova Aleksandra Viktorovna
Tyurenkova Svetlana Alekseevna
Frantseva Elena Nikolaevna*

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ У СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА В ПРОЦЕССЕ ПРАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL PEDAGOGICAL ORIENTATION OF FIRST YEAR STUDENTS DURING PRACTICAL TRAINING

ГБОУ ВПО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь

**Stavropol State Pedagogical Institute, Stavropol
e-mail: alex-2a@yandex.ru, sihome@mail.ru, fran_len@mail.ru**

Аннотация: в статье представлены результаты мониторинга развития профессиональной педагогической направленности у студентов первого курса, участвующих в апробации новых практикоориентированных модулей подготовки бакалавров (в рамках соисполнения государственного контракта «Усиление практической направленности подготовки будущих педагогов в программах бакалавриата в рамках укрупненной группы специальностей «Образование и педагогика» по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» (Учитель начальных классов) на основе организации сетевого взаимодействия образовательных организаций, реализующих программы высшего образования и начального общего образования»).

Annotation: the article presents the results of the monitoring of the development of professional pedagogical orientation of first year students participating in testing new practice-oriented modules for bachelors (under saipanese state contract "strengthening the practical orientation of training of future teachers in the bachelor's programmes in the framework of the enlarged group of specialties "Education and pedagogy" in the direction of training "Psychological and pedagogical education" (primary school Teacher) on the basis of the organization of network interaction of educational institutions implementing programs of higher education and elementary General education").

Ключевые слова: профессионально-педагогическая направленность будущих учителей, мотивационно-волевая готовность студентов к педагогической деятельности.

Keywords: professional-pedagogical orientation of future teachers, motivational-volitional readiness of students to teaching.

Одним из недостатков классической вузовской подготовки, по мнению многих работодателей, является недостаточный уровень практической подготовленности выпускников к предстоящей профессиональной деятельности, который выражается в слабом владении трудовыми действиями при одновременно прочных теоретических знаниях.

В настоящее время решение данной проблемы в области высшего педагогического образования координируется Министерством образования и науки Российской Федерации. Так, в течение последних двух лет осуществлен ряд мероприятий по модернизации педагогического образования: утвержден и в экспериментальном режиме апробируется профессиональный стандарт педагога; в вузах, осуществляющих подготовку будущих учителей, идет апробация проектов различной направленности (прикладного и академического бакалавриата, педагогической и исследовательской магистратуры); реализуется поиск оптимальных форм подготовки будущих педагогов.

Ставропольский государственный педагогический институт в качестве соисполнителя Московского психолого-педагогического университета принимает участие в апробации модели практикоориентированной подготовки педагогических кадров по программе прикладного бакалавриата, принципы и структура которой представлены в работах А. А. Марголиса, В. А. Гуружапова [1, 2], а также публикациях, выполненных в рамках работы научной лаборатории СГПИ «Антропология детства» [3]. В экспери-

менте принимают участие 76 студентов 1 курса, обучающиеся по направлению подготовки «Педагогическое образование» (профиль «Начальное образование» и «Дошкольное образование»).

Первый этап обучения будущих учителей в вузе, согласно данной модели, направлен на формирование у студентов первого курса ориентировки в профессии и становлении мотивационно-волевой готовности к будущей педагогической деятельности. С этой целью, начиная с первых дней обучения, организуется учебно-ознакомительная, а во втором семестре учебная практика, в рамках которой студенты осуществляют профессиональные пробы.

Мониторинг развития профессионально-педагогической направленности бакалавров позволяет оценить эффективность апробируемой модели. В течение 2014/2015 учебного года диагностика студентов была направлена на выявление динамики в мотивационной сфере, отражение рефлексии самооффективности в предстоящей профессиональной педагогической деятельности.

Для определения у студентов изменения доминирующего типа педагогической направленности был использован метод экспресс-диагностики Ю. А. Корелякова (МЭДПНАУ). Данные, полученные на различных этапах диагностики, представлены в таблице 1.

Таблица 1

Сравнительные результаты первого, второго и итогового этапов тестирования студентов 1 курса ГБОУ ВПО СГПИ (методика МЭДПНАУ)

№ п/п	Тип педагогической направленности личности	Первый этап диагностики (сентябрь 2014 г.)		Второй этап диагностики (ноябрь 2014 г.)		Итоговый этап диагностики (май 2015 г.)	
		Количество студентов	Процент студентов (%)	Количество студентов	Процент студентов (%)	Количество студентов	Процент студентов (%)
1	«Коммуникатор»	4	5,3%	4	5,3%	6	7,9%
2	«Организатор»	5	6,6%	13	17,2%	18	23,7%
3	«Предметник»	1	1,3%	0	-	1	1,3%
4	«Интеллигент»	22	28,9%	22	28,9%	17	22,4%
5	«Коммуникатор»	8	10,5%	7	9,2%	8	10,5%
6	«Коммуникатор»	7	9,2%	9	11,8%	8	10,5%
7	«Коммуникатор»	2	2,6%	0	-	0	-
8	«Предметник»	1	1,3%	0	-	1	1,3%
9	«Организатор»	15	19,8%	15	19,8%	7	9,3%

10	«Коммуникатор» «Организатор» «Интеллигент»	10	13,2%	6	7,8%	6	7,9%
11	«Организатор» «Предметник» «Интеллигент»	1	1,3%	0	-	1	1,3

Анализ результатов, полученных на итоговом этапе диагностики по методике МЭДПНАУ, показал, что во всех группах, принимавших участие в тестировании (общее количество 76 человек), преобладает количество студентов с одним типом педагогической направленности (моноподнаправленность личности). При этом отмечается постепенное увеличение доли таких студентов с 42% на первом этапе диагностики до 55,2% на этапе итогового тестирования. Одновременно снижается количество студентов с показателем полинаправленности личности (рис. 1).

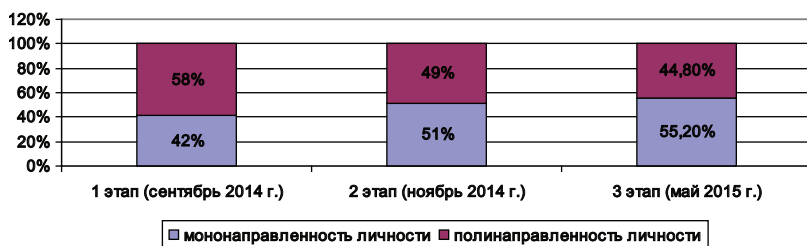


Рисунок. 1. – Динамика доли студентов с моноподнаправленностью и полиподнаправленностью личности

Данная тенденция отражает постепенное осознание первокурсниками себя в выбранной профессии учителя, выделение доминирующего типа педагогической направленности.

Среди студентов с моноподнаправленностью личности на итоговом этапе диагностики, также как и на предыдущих этапах, наибольшее количество студентов (17 человек, 22,4%) характеризуется направленностью на просветительство, высокий интеллект, духовные ценности (тип «Интеллигент»). В то же время за период апробации, в частности при освоении профессиональных модулей подготовки, количество студентов с данным типом педагогической направленности несколько сократилось (на 6,5%), при этом значительно (на 17,1%) увеличилось количество студентов с направленностью «Организатор» (на последнем этапе диагностики у 18 студентов (23,7%) выявлен данный тип педагогической направленности), наблюдается увеличение доли студентов с типом педагогической направленности «Коммуникатор».

Выявленные изменения обусловлены содержанием практики, которая во 2 семестре была направлена на овладение студентами трудовыми действиями в области воспитательной и развивающей деятельности учителя, что требова-

ло организации более тесного взаимодействия с детьми, а также с психологом образовательной организации.

Из категории студентов с полинаправленностью личности значимыми выступают следующие типы педагогической направленности:

- «Коммуникатор», «Организатор» (8 человек, 10,5%);
- «Коммуникатор», «Интеллигент» (8 человек, 10,5%);
- «Организатор», «Интеллигент» (7 человек, 9,3%);
- «Коммуникатор», «Организатор», «Интеллигент» (6 человек, 7,9%).

Анализ результатов показывает, что преобладающие на предыдущих этапах типы педагогической направленности сохранились, тип педагогической направленности «Предметник» не выражен.

Таким образом, результаты итогового этапа диагностики свидетельствуют о более четком выделении доминирующего типа педагогической направленности у студентов (мононаправленность личности), сохранении тенденции направленности студентов на просветительство, высокий интеллект, духовные ценности (тип «Интеллигент»), увеличении направленности на организационные моменты и коммуникацию, что определяет достаточно высокий уровень профессиональной ориентированности студентов. Повышение значимости педагогической направленности «Организатор» и «Коммуникатор» свидетельствует о более организованном подходе студентов к собственной педагогической деятельности, смещении акцентов в понимании основных профессиональных задач и функций учителя начальных классов, ориентированности студентов на профессиональную и личностную коммуникацию.

На начальном и завершающем этапах экспериментальной апробации практикоориентированных модулей подготовки (в сентябре 2014 г. и мае 2015 г.) был проведен опрос студентов по анкете исследования мотивов выбора профессии (автор А. В. Попова). Если на первом этапе диагностики результаты отражали мотив выбора направления и профиля подготовки вчерашних абитуриентов, то на итоговом этапе диагностики полученные данные свидетельствуют об оценке выбранной профессии и себя в ней, сложившейся на основании практического соприкосновения с педагогической деятельностью.

Анализ результатов опроса показал, что большинство студентов в исследуемых группах (профиль подготовки «Начальное образование» и «Дошкольное образование») в качестве определяющих выбор профессии отмечали сразу несколько мотивов. Сравнительные результаты предыдущего и итогового этапов анкетирования студентов по данной методике представлены в Таблице 2.

Таблица 2

Динамика мотивов выбора профессии студентами 1 курса
(анкета исследования мотивов выбора (автор А. В. Попова))

№ п/п	Мотивы выбора профессии	Первый этап диагностики		Итоговый этап диагностики	
		Количество студентов	Процент студентов (%)	Количество студентов	Процент студентов (%)

1	Нравится проводить время с детьми	73	96%	71	93,4%
2	Намерение приобрести психолого-педагогические знания	63	83%	63	83%
3	Стремление овладеть престижной профессией	58	76%	62	82%
4	Надежда обрести оптимальные условия для саморазвития и личностного роста	58	76%	61	80,3%
5	Желание сделать общество более человечным, преобразовать условия жизни людей	56	74%	60	79%
6	Хочу быть похожим на своего учителя	43	56,6%	43	56,5%
7	Стремление проверить свои способности	39	51%	46	60,5%
8	Желание членов семьи, родителей, близких	30	39%	43	56,5%
9	Надежда добиться материального благополучия	30	39%	40	52,6%
10	Случайно выбрал	2	2,6%	2	2,6%

Анализ данных, полученных в ходе исследования, позволил сделать вывод о том, что большинство студентов выбрали профессию, руководствуясь мотивами, свидетельствующими о педагогической направленности их личности: «нравится проводить время с детьми» (93,4% студентов), «намерение приобрести психолого-педагогические знания» (83%).

Также полученные результаты показывают, что для большинства студентов характерно выраженное стремление к самореализации, саморазвитию в данной профессиональной деятельности (80,3%), выраженности гуманистической и личностной направленности при выборе профессии (79%). Кроме того, увеличилось количество студентов, которые считают выбранную профессию престижной, что также повлияло на выбор направления и профиля подготовки 82% студентов.

Таким образом, мы видим сохранение и усиление тенденции педагогической направленности мотивации выбора профессии студентами. Кроме того, увеличилось количество студентов, у которых значимыми мотивами стали «стремление овладеть престижной профессией» (на 6%), «надежда обрести оптимальные условия для саморазвития и личностного роста» (на 4,3%), «желание сделать общество более человечным, преобразовать условия жизни людей» (на 5%).

Рефлексия собственной профессиональной деятельности оценивалась на основе диагностики представлений студентов о самооффективности в сфере предметной деятельности и в сфере межличностного общения («Тест на самооффективность» Sherer, Maddux et al, адаптирован А. В. Бояринцевой).

Сравнительные результаты различных этапов тестирования студентов по данной методике представлены в Таблицах 3 и 4.

Таблица 3

Динамика уровня самооффективности студентов в сфере предметной деятельности

№ п/п	Уровень самооффективности студентов в сфере предметной деятельности	Третий этап диагностики (февраль 2015 г.)		Итоговый этап диагностики (май 2015 г.)	
		Количество студентов	Процент студентов (%)	Количество студентов	Процент студентов (%)
1	Высокий	17	22,4%	15	20%
2	Средний	58	76,3%	54	71%
3	Низкий	1	1,3%	7	9%

Таблица 4

Динамика уровня самооффективности студентов в сфере межличностного общения

№ п/п	Уровень самооффективности студентов в сфере межличностного общения	Третий этап диагностики (февраль 2015 г.)		Итоговый этап диагностики (май 2015 г.)	
		Количество студентов	Процент студентов (%)	Количество студентов	Процент студентов (%)
1	Высокий	18	23,7%	13	17%
2	Средний	30	39,5%	29	38%
3	Низкий	28	36,8%	34	45%

Анализ результатов, полученных на итоговом этапе диагностики, безотносительно предыдущих показателей, позволяет в целом оценить уровень самооффективности студентов – первокурсников как достаточный. Так, доля студентов с высоким и средним уровнем самооффективности в предметной сфере составляет 91%, в сфере межличностного общения – 55%. Это говорит о том, что студенты в целом достаточно эффективно оценивают собственный потенциал в педагогической деятельности и межличностном общении, при необходимости сумеют воспользоваться ими для выполнения профессиональных задач.

В то же время сравнение результатов тестирования студентов, полученных на различных этапах диагностики по рассматриваемой методике, выявило отрицательную динамику по показателям самооффективности студентов: количество испытуемых с низким уровнем самооффективности в предметной сфере увеличилось на 7,7%, в сфере межличностного общения – на 8,2%.

Мы связываем данный факт с повышением у студентов требований, предъявляемых к самим себе, лучшим пониманием задач и личностного

смысла профессиональной педагогической деятельности, развитием навыков рефлексии. Отметим, что именно такие задачи определялись как конечные результаты апробируемых в 2015 году учебных модулей. Считаем, что продолжение работы на последующих курсах в рамках апробируемой практикоориентированной модели подготовки студентов позволит бакалаврам приобрести положительный профессиональный и коммуникативный опыт, что, в свою очередь, отразится на показателях самоэффективности.

Помимо психологической диагностики студентов, в ходе апробации новых модулей по результатам практики учителями-наставниками оценивалась степень формирования у студентов позиции учителя (через оценку основных профессионально-личностных характеристик студента-бакалавра), а также уровень овладения профессиональными действиями (через оценку эффективности педагогической деятельности, осуществляемой студентами в рамках практики), что отражалось в картах профессионального роста студентов.

Использовалась 5-балльная шкала оценки, из которой диапазон от 1 до 2,9 мы рассматриваем как низкий уровень выраженности качества, от 3 до 4,5 – средний уровень, от 4,6 до 5 – высокий уровень.

Студенты, участвующие в апробации, оценивались с этих же позиций и по результатам прохождения учебно-ознакомительной практики в 1 семестре (ноябрь 2014 года). В связи с этим при анализе результатов мы можем выявить динамику экспертных оценок, полученных путем определения средних значений. Данные по результатам обобщения экспертных оценок наставников отражены в таблице 5.

Таблица 5

Наименование оцениваемой характеристики	Среднее значение		Процент студентов, продемонстрировавших					
	2014 год	2015 год	низкий уровень		средний уровень		высокий уровень	
			2014 год	2015 год	2014 год	2015 год	2014 год	2015 год
Степень становления позиции учителя	4,2	4,3	3,9%	3,9%	66,2%	43,5%	29,9%	52,6%
Уровень овладения профессиональными действиями	3,8	4,2	14,3%	3,9%	67,5%	51,4%	18,2%	44,7%

Как видно из таблицы, наблюдается положительная динамика как степени формирования позиции учителя, так и уровня овладения профессиональными действиями. Так, количество студентов с высоким уровнем развития профессионально-личностных характеристик увеличилось на 22,7%. Однако количество студентов с низким уровнем степени выраженности позиции учителя осталось прежним – 4 человека, что, по-видимому, харак-

теризует отсутствие у данных студентов мотивации и заинтересованности в осваиваемой профессии. Отметим, что именно студенты, у которых выявлен низкий уровень формирования позиции учителя, продемонстрировали и низкий уровень владения профессиональными действиями.

Еще более заметная положительная динамика выявлена по показателю уровня эффективности педагогической деятельности, осуществляемой студентами в рамках практики. Так, доля студентов, продемонстрировавших по сравнению с аналогичными результатами 1 семестра 2014/2015 учебного года, более высокий уровень владения трудовыми действиями увеличилась на 36,9%, что составило 28 человек. Полученные данные свидетельствуют о стремлении студентов к профессиональному росту, успешном освоении ими профессиональных практикоориентированных модулей, сочетающих изучение теоретического материала и практическую подготовку в условиях реального образовательного процесса.

Анализ экспертных оценок позволил получить средние значения уровня сформированности отдельных оцениваемых личностных характеристик и профессиональных действий. Результаты в сопоставлении с данными предыдущего этапа диагностики представлены в таблицах 6 и 7.

Таблица 6

Средние значения сформированности профессионально-личностных характеристик бакалавров, участвующих в апробации практикоориентированных модулей

Характеристика	Выраженность в баллах, среднее значение (ноябрь 2014 г.)	Выраженность в баллах, среднее значение (май 2015 г.)
Педагогический гуманизм, толерантное отношение к учащимся	4,7	4,7
Знание предмета и общая эрудиция	3,6	4,1
Активность и целеустремленность	4,4	4,4
Желание работать со школьниками	4,7	4,6
Интерес к жизни учеников	4,2	4,4
Педагогический такт	4,3	4,5
Педагогический артистизм (культура поведения и речи, дикция, эмоциональность)	4,1	4,1
Эмоциональная уравновешенность	4,7	4,5
Умение приобретать психолого-педагогические знания, получать новую информацию, выделять в ней главное, обобщать и систематизировать опыт педагогов-новаторов и собственный педагогический опыт	4,1	4,1

Способность к самооценке профессиональной деятельности и профессионального поведения	4	3,9
Умение выстроить контакт с классом, организовать работу с учениками, требовательность и объективность	4	4,3
Умение организовать гармоничные взаимоотношения в системах «педагог – ребенок», «педагог – родитель», «педагог – коллеги»	4,2	4,3

Таблица 7

Средние значения уровня овладения профессиональными действиями бакалаврами, участвующими в апробации практикоориентированных модулей

Характеристика	Выраженность в баллах, среднее значение (ноябрь 2014 г.)	Выраженность в баллах, среднее значение (май 2015 г.)
Уровень организации учебных занятий и внеурочной деятельности	Показатель не анализировался	4,4
Степень формирования универсальных учебных действий	Показатель не анализировался	4
Рационализм и эффективность использования времени урока, оптимальность его темпа	3,6	4
Степень познавательной активности, творчества и самостоятельности учащихся на уроке	3,9	4,2
Степень целесообразности и эффективности использования наглядности на уроках	4,3	4,4
Рациональность и эффективность использования педагогических методов и организационных форм работы на уроке	3,5	4
Степень дисциплинированности и организованности на уроке	4	4,3
Степень стимуляции внутренней учебно-познавательной мотивации ученика (стремление больше узнать, радость от активности, интерес к изучаемому материалу)	4,1	4,2

Обратная связь со всеми учениками на уроке	3,8	4,1
Эффективность контроля за работой учеников	3,5	4
Степень воспитательного воздействия	3,7	4,3
Степень обучающего воздействия	3,6	4,1
Степень развивающего воздействия на уроке	3,5	4,3
Степень соблюдения правил охраны труда и техники безопасности в ходе урока	4,4	4,7
Анализ и рефлексия эффективности учебных занятий	Показатель не анализировался	4,5

Приведенные данные демонстрируют, что по большинству личностных характеристик наблюдается повышение демонстрируемого уровня, наиболее значительное – по показателю «знание предмета и общая эрудиция» (на 0,5 балла), что представляется закономерным, учитывая участие в апробации студентов 1 курса. Уровень владения каждым оцениваемым профессиональным действием по сравнению с 1 семестром повысился, однако остался в диапазоне значений, характеризующемся как средний. В то же время если в первом семестре большая часть профессиональных действий оценивалась ниже 4 баллов, то в текущем семестре такие оценки отсутствуют. Наиболее заметная положительная динамика обнаружена по следующим показателям:

- степень развивающего воздействия на уроке – на 0,8 балла;
- степень воспитательного воздействия – на 0,6 балла;
- рациональность и эффективность использования педагогических методов и организационных форм работы на уроке – на 0,5 балла;
- эффективность контроля за работой учеников – на 0,5 балла;
- степень обучающего воздействия – на 0,5 балла.

Отметим, что целью модуля «Теоретические и экспериментальные основы психолого-педагогической деятельности» выступало формирование у бакалавров в соответствии с профессиональным стандартом педагогической деятельности личностной готовности к выполнению трудовых действий, составляющих педагогическую функцию «Воспитательная деятельность»; целью модуля «Психология и педагогика развития детей» – формирование у бакалавров трудовых действий, предусмотренных профессиональным стандартом педагога, составляющих общепедагогическую функцию «Развивающая деятельность»; планируемыми результатами модуля «Методология и методы психолого-педагогической деятельности» являлось осуществление студентами рефлексии личностного смысла педагогической деятельности и перспектив профессионального развития, формирование ценностно-смыслового уровня профессиональной деятельности педагога. Полученные экспертные оценки свидетельствуют о достижении планируемых результатов освоения студентами учебных модулей.

Таким образом, анализ особенностей мотивации профессионально-педагогической деятельности студентов – будущих педагогов позволил установить связь результатов тестирования с восприятием студентами собственной компетентности, с изменением их личностных особенностей и с этапами профессиональной подготовки, а также подтвердил эффективность апробируемой практикоориентированной модели подготовки бакалавров.

Список литературы

1. Гуружапов В. А. Проектирование модели практико-ориентированной подготовки педагогических кадров по программам бакалавриата по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» (Учитель начальных классов) на основе сетевого взаимодействия образовательных организаций, реализующих программы высшего образования и начального общего образования // Психологическая наука и образование. – 2014. – Т. 19. – № 3. – С. 143–159.

2. Марголис А. А. Требования к модернизации основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) подготовки педагогических кадров в соответствии с профессиональным стандартом педагога: предложения к реализации деятельностного подхода в подготовке педагогических кадров // Психологическая наука и образование. – 2014. – Т. 19. – № 3. – С. 105–126.

3. Формирование основной профессиональной образовательной программы подготовки будущих учителей в контексте требований профессионального стандарта педагога. – Ставрополь, 2014.

УДК 37.013.21

Яшуткин Вячеслав Анатольевич
Yashutkin Vyacheslav Anatolievich

АВТОРИТЕТ ЛИЧНОСТИ УЧИТЕЛЯ: СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ КОНТЕКСТ ПОНЯТИЙНОЙ ХАРАКТЕРИСТИКИ

THE AUTHORITY OF THE TEACHER IDENTITY: SOCIO-PSYCHOLOGICAL CONTEXT OF THE CONCEPTUAL CHARACTERISTICS OF THE

ГБОУ ВПО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь
Stavropol State Pedagogical Institute, Stavropol
e-mail: YshvaSt@yandex.ru

Аннотация: в статье раскрываются понятийные характеристики явления авторитета личности учителя. При этом данное явление актуализируется и анализируется в качестве социально-психологического условия эффективности педагогических отношений между учителем и учениками.

Annotation: concept description of the phenomenon of authority of personality of teacher open up in the article. Thus this phenomenon analysed as a major socially-psychological condition of efficiency of pedagogical relations between a teacher and students.

Ключевые слова: авторитет, власть, влияние, легитимность, вера, доверие.

Key words: Authority, power, influence, legitimacy, faith, trust.

Проблема эффективности деятельности учителя как руководителя ученического коллектива во многом конкретизируется в смысловом поле таких понятий, как «авторитет» и «доверие». В частности, ненасильственные концепции власти (а учитель как руководитель обладает определенными властными полномочиями) основаны на ее трактовке, как виде социальных отношений, предполагающих обязательность доверия между участниками отношений, что, в свою очередь, является основным условием легитимности педагогической власти. В этом контексте системно-объединяющим источником педагогической власти учителя является легитимный авторитет его личности.

«Авторитет (от лат. влияние, власть) – влияние, которым обладает человек в различных сферах жизни, основанное на признании со стороны окружающих его опыта, знаний, нравственных достоинств и т.д. Авторитет личности предполагает признание за человеком права принимать решения в значимых для отдельных лиц или группы ситуациях. И в первом, и во втором значении авторитет соотносится с властью человека над другим человеком или социальной группой. Таким образом, авторитетный человек – это человек, обладающий высокой степенью референтности для окружающих» [4, С. 6–7].

Необходимо отметить, что проблема авторитета личности, по сути, является междисциплинарной и в отечественной науке изучалась в рамках политологии, социологии, социальной психологии и педагогики. Но, так или иначе, авторитет является проблемой власти и влияния.

Опираясь на мнение современных исследователей, можно выделить три точки зрения в трактовке педагогического авторитета:

- авторитет – есть форма осуществления педагогической власти;
- авторитет – это легитимное педагогическое руководство, то есть осуществление данного руководства учителем без применения мер принуждения;
- авторитет учителя является источником его педагогической власти.

При этом авторитет педагога предполагает способность своего носителя выявлять, концентрировать и усиливать общее согласие коллектива учащихся. В этом контексте наиболее важной характеристикой авторитета является его легитимность: «признание авторитета учителя, обретение им легитимности практически означает, что воспитанники добровольно, без принуждения начинают подчиняться воле педагога» [1, С. 160]. Поэтому легитимность авторитета учителя в целом определяет легитимность его педагогической власти.

В структурном плане в легитимности педагогической власти учителя правомерно выделить три взаимосвязанные составляющие: нормативную формальную, нормативную неформальную и субъективную психологическую. Представим краткую характеристику этих составляющих в таблице:

Структура легитимности педагогической власти учителя

Нормативно-формальная легитимность	Нормативно-неформальная легитимность	Субъективно-психологическая легитимность
Обеспечение педагогической власти учителя официальными законами, нормами, соответствующими процедурами и документами. Учитель как субъект педагогической власти является официальным лицом, наделенным законной властью.	Обеспечение педагогической власти учителя его ориентацией на нормы нравственных отношений и соответствующие этические идеалы. Учитель как субъект власти является авторитетной личностью.	Вера воспитанников в право учителя как субъекта педагогической власти осуществлять свои полномочия руководителя. Доверие к личности учителя.

Выделяют следующие условия возникновения легитимности авторитета учителя:

- легитимность авторитета учителя предполагает веру воспитанников в право педагога осуществлять свои полномочия руководителя;
- легитимность авторитета учителя предполагает единство устремлений участников отношений (педагога и воспитанников), на основе общих норм, единства целей совместной деятельности и обоюдного доверия;
- легитимность авторитета учителя предполагает наличие выраженного согласия в отношениях с учениками как результата выше обозначенных условий.

Все сказанное позволяет констатировать, что важным условием легитимности авторитета учителя является доверие к его личности со стороны воспитанников. Важность доверия в системе педагогических отношений трудно переоценить. В широком социально-философском смысле данное понятие:

- является фундаментальным условием целостного (успешного) взаимодействия человека с миром;
- осуществляет функцию связи человека с миром в единую систему;
- способствует слиянию прошлого, настоящего и будущего в целостный акт жизнедеятельности;
- создает эффект целостности бытия человека;
- способствует возникновению эффекта целостности личности;
- устанавливает меру соответствия поведения человека, принятого решения, целей, поставленных задач к миру и самому себе.

В целом доверие выступает средством гармонизации отношений человека с миром и самим собой [6].

В этическом аспекте доверие всегда характеризует прежде всего нравственные отношения между людьми, основанные на взятых взаимных обязательствах. Поэтому доверие как «нравственное понятие, выражает такое отношение одной личности к другой, которое исходит из убежденности в ее добропорядочности, верности, ответственности, честности и правдивости» [6, С. 16].

Анализ феномена доверия осуществляется в рамках родового по отношению к нему понятия – веры. Доверие всегда связано с верой, является формой ее проявления в общении, в контексте ценностного отношения учителя и учеников друг к другу [6]. Под верой в социально-психологическом контексте понимают позитивную уверенность человека в реальности какого-либо явления на основе принятия этого явления в свой внутренний мир. Вера может быть иррациональной (вера в какой-либо авторитет при собственном информационном дефиците) и рациональной, основанной на собственном жизненном опыте. Противоположностью веры является неверие как решительное внутреннее неприятие чего-либо или кого-либо [6].

В целом обобщенное определение доверия можно представить следующим образом: «доверие есть способность человека априори наделять явления и объекты окружающего мира, а также других людей, их возможные будущие действия и собственные предполагаемые действия свойствами безопасности-надежности и ситуативной полезности-значимости)» [6, С. 92].

Необходимо констатировать факт: авторитет учителя всегда подразумевает право совершения действия в значимой для воспитанников жизненной ситуации. Данное право педагога детерминируется его личностными качествами и соответствующим социальным статусом. Весьма показательным в этом смысле является следующее высказывание, которое трактует авторитет в единстве его двух компонентов: статусного и личностного: «Когда Вы осуществляете авторитет надо мной, я повинуюсь вашей команде в силу 1) определенных характеристик, которые и Вы, и я приписываем занимаемой Вами социальной позиции или 2) потому, что мы согласны в том, что Вы обладаете каким-то особым пониманием сложившейся ситуации, которое мне еще не доступно или доступно в неполной мере. В обоих случаях я признаю обязанность повиноваться и действую в соответствии с этим. И причина моего повиновения не связана с Вашей принудительной властью» (У. Конолли) [По: 5, С. 72].

В обозначенном контексте современные исследователи, анализируя проблему педагогического авторитета, в качестве его формального компонента выделяют авторитет роли, а в качестве неформального – авторитет личности. Авторитет роли связывается с профессиональной позицией учителя, а авторитет личности – с его человеческими качествами [2; 3].

Формирование педагогического авторитета учителя представляет собой сложный, развернутый во времени процесс, протекающий в условиях совместной деятельности педагога и воспитанников.

Список литературы

1. Ильин М.В., Мельвиль А.Ю. Власть // Полис. – № 6 (42). – 1997. – С. 146–163.
2. Кондратьев М.Ю. Авторитет педагога как результат его персонализации // Психология развивающейся личности / Под ред. А.В. Петровского. – М., 1987. – С. 47–62.
3. Котова И.Б., Шиянов Е.Н. Педагогическое взаимодействие. – Ростов-на-Дону, 1997.
4. Краткий психологический словарь / Сост. Л.А. Карпенко. – М., 1985.
5. Ледяев В.Г. Власть: концептуальный анализ. – М., 2001.
6. Скрипкина Т.П. Психология доверия. – М., 2000.

РАЗДЕЛ 3. АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ И ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

УДК 371

Авдеева Лилия Николаевна

Avdeeva Lilia Nikolaevna

ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

PATRIOTIC EDUCATION OF YOUNGER SCHOOLCHILD IN EXTRACURRICULAR ACTIVITIES

**ГБОУ ВПО «Ставропольский государственный педагогический
институт», г. Ставрополь
Stavropol State Pedagogical Institute, Stavropol
e-mail: lilik4@yandex.ru**

Аннотация: в статье рассматриваются условия и пути формирования патриотического воспитания младших школьников посредством использования различных форм внеурочной деятельности; обосновываются ключевые требования к учителю в аспекте исследуемой проблемы и предлагаются методические рекомендации по организации внеурочной деятельности младших школьников.

Annotation: the article discusses the conditions and ways of formation of Patriotic education of younger students through the use of various forms of extracurricular activities; key requirements for the teacher in the aspect of the research problem and methodical recommendations on the organization of extracurricular activities for primary school.

Ключевые слова: патриотизм, патриотическое воспитание, младший школьник, учитель, внеурочная деятельность.

Keywords: patriotism, Patriotic education, younger schoolchild, teacher, extracurricular activities.

В российском обществе заметно повышение общественного статуса патриотического воспитания. Сложившееся в настоящее время положение требует более активных и действенных мер со стороны как государства, так и системы образования и всего общества по формированию у учащихся младшего школьного возраста патриотической воспитанности.

В связи с большим многообразием и широкими возможностями организации и проведения мероприятий патриотической направленности в самых различных условиях и сферах общественной и государственной жизни реализация патриотического воспитания осуществляется по ряду направлений: военно-патриотическое, героико-патриотическое, мемориальное движение, гражданско-патриотическое, поисковая деятельность, оборонно-спортивные и оздоровительные лагеря и т.д.

Учитель, формируя патриотически-воспитанную личность, всегда должен помнить о том, что деятельность учащихся должна строиться на следующих принципах [2]:

1. Принцип открытости.

2. Принцип привлекательности будущего дела.

3. Принцип деятельности.

4. Принцип свободы участия.

5. Принцип обратной связи.

6. Принцип сотворчества.

7. Принцип успешности.

Патриотическое воспитание младших школьников реализуется учителем посредством конкретной организации внеурочной деятельности в форме классного часа, конкурсов, соревнований, праздников, игр, экскурсий, походов, тематических вечеров, викторин. На таких мероприятиях младшие школьники знакомятся с государственной символикой России, её столицей Москвой и другими крупными городами страны, узнают о том, что на планете Земля, помимо Российской Федерации, существует множество других стран и народов и что люди отличаются друг от друга, но в то же время они имеют много общего, поскольку любят жизнь и хотят быть счастливыми.

Организуя внеурочную деятельность, учителю следует помнить о психологических особенностях младших школьников и чувства меры для того, чтобы избежать множества негативных примеров и чтобы излишне их не травмировать и не мешать им расти оптимистами. Нельзя перегружать ребят информацией и переоценивать их возможности. Учащимся нужно рассказывать о позитивных событиях в истории страны, родного города (села), школы или семьи, культурных, научных, спортивных и трудовых достижениях россиян, победах русского оружия и многом другом.

В данном процессе особое место занимает взаимодействие учителя и ученика, включающее такие особенности, как [1]:

- обмен ценностями как личностный обмен в свободном общении и деятельности;

- целенаправленное приобщение школьников к ценностям общества (чувство приобщенности к истории страны, чувство защищенности и комфорта в собственной семье, принятие себя как личности);

- восхождение учителя к ценностям детства через теоретическое и интуитивное освоение возрастных закономерностей, индивидуальных интересов и стремлений школьников.

При формировании патриотически воспитанной личности важны прежде всего личная заинтересованность учителя и наличие у него сформированности чувства патриотизма. В данной работе значительную роль играет организация учителем дискуссий. Для этого необходимо продумать её тему, доступную для детей младшего школьного возраста, план и результат. Вместе с тем необходимо обратить внимание на то, что дискуссии патриотической направленности должны вести не к отчуждению друг от друга и взаимному неприятию, а к поиску эффективных способов взаимодействия.

Умение учителя тактично, тонко и ненавязчиво напоминать ученикам о том, что им предстоит сделать в жизни, какой труд и долг создадут его как личность, очень важно в процессе патриотического воспитания.

Данную работу можно осуществлять, например, при проведении классных, информационных часов, их нужно наполнять новым содержанием, влияющим на развитие патриотической воспитанности младших школьников. Для этого можно проводить классные и информационные часы по определенным тематикам, связанным с уважением старшего поколения, воспитанием нравственности, патриотизма и гражданского самосознания у учащихся начальной школы. Помимо этого, в классные и информационные часы следует включать виды работ с практической направленностью, например, организовывать встречи с ветеранами Великой Отечественной войны. Это позволит приобретать более полные представления о реальных событиях прошлого и повысить чувство патриотизма.

Помимо классных и информационных часов в рамках внеурочной деятельности необходимо проводить образовательные экскурсии, которые будут способствовать воспитанию чувства патриотизма, любви к своей малой родине, к своему городу, краю, стране, расширению кругозора, вовлечению в культурно-историческую среду посещаемых мест классных, информационных часов. При проведении экскурсий в начальной школе учителю нужно организовать учащихся, сообщив им тему, цели и задачи экскурсии, правила поведения и планируемые результаты.

Формирование патриотичной личности длительный процесс, который проходит через всю жизнь. В начальной школе, возможно, вести работу по формированию патриотизма через чувства любви ребенка к своей стране, к своей малой родине и к своей семье. Это закладка базиса, поскольку то, что мы заложим в этом возрасте, всё это будет способствовать тому, что в подростковом возрасте ребёнок не уйдет из дома в алкоголизм, наркоманию, бродяжничество.

Считается возможным начинать формирование чувства патриотизма младших школьников с того, что ближе всего для понимания и осознания детьми этого возраста. Это воспитание любви к родному дому, к собственной семье, школе, городу (селу), к родной природе, культурному наследию своего народа, своей нации и толерантного отношения к представителям других национальностей, но и воспитание уважительного отношения к человеку-труженику и результатам его труда, родной земле, защитникам Отечества, государственной символике, традициям государства и общенародным праздникам.

Безусловно, что начинать патриотическое воспитание необходимо с родного дома и матери – хранительницы семейного очага. Необходимо формирование положительного микроклимата в семье через совместную деятельность родителей и детей, осуществление сотрудничества с родителями по проблемам патриотического воспитания учащихся.

Семья выступает первым воспитательным институтом, с которым будущий гражданин ощущает связь на протяжении всей жизни. В процессе семейного воспитания у ребёнка формируется представление о сильных социальных ролях, необходимых для «безболезненной» адаптации в обществе. Именно в семье закладываются основы патриотизма, формируются нормы поведения, определяющие стиль жизни ребёнка, жизненные установки, планы и способы их достижения. Совместные походы по родному

краю, экскурсии на выставки и в музеи, в ходе которых обсуждается увиденное, формируют собственное мнение. Ребята гордятся своими прадедами, когда они участвуют в совместных делах класса, школы, в соревнованиях и в конкурсах.

Важными условиями для формирования у младших школьников эмоционально насыщенного образа родного дома и школы могут стать [3]:

- эмоционально благополучная атмосфера дома и школы, где взаимоотношения между людьми построены на основе доброжелательности и взаимоуважения;

- личностно ориентированный способ общения;

- отсутствие суровых форм наказания;

- предоставление права участвовать в обсуждении некоторых проблем школы и семьи;

- бережное отношение сверстников и взрослых к результатам их творческой деятельности;

- упражнение в проявлении заботливости, сострадания, внимательности к родным и близким, друзьям и сверстникам;

- побуждение ребят к выполнению общественно значимых заданий;

- самостоятельность и ответственность учеников за выполнение взятых на себя обязательств;

- предоставление возможности свободно и разнообразно проявлять свои интересы, а также иметь личное время для занятий любимым делом;

- активное вовлечение родителей в совместную деятельность с ребёнком в условиях семьи и школы.

На основании вышеописанного можно сделать вывод о том, что патриотическое воспитание младших школьников – это не разовые мероприятия, а многоплановая, систематическая, целенаправленная и скоординированная деятельность учителя и родителей. Очень важно, чтобы семья искренне поддерживала усилия учителей, вносила свой вклад и оказывала влияние на становление гражданина-патриота способами и средствами, присущими именно семье. Ведь речь идёт о ещё достаточно маленьких детях, на которых особенно действует слово близкого человека, пример его поведения, его оценки тех или иных событий. Очень важно, чтобы с ребёнком говорили, как со взрослым, о самых серьезных вещах: не только об отметках, но и о том, что волнует взрослых людей, о событиях в мире, о свершениях тружеников нашей страны, о подвигах народных героев и о людях, которых весь мир называет великими. Самое главное – необходимо строить такое общение о серьезном просто, стараясь обращаться к их собственному жизненному опыту, к увиденному по телевидению, прочитанному в книгах, действуя не только на сознание младшего школьника, но и на его чувства. Особенность каждой семьи – своеобразие её традиций и окружения, доброжелательных отношений, любви и уважения к близким и к окружающей природе. Только общая, целенаправленная работа может дать желаемый результат.

Список литературы

1. Здерева Р.В. Подготовка будущих учителей к патриотическому воспитанию школьников // Педагогика. – № 7. – 2004.

2. Мазыкина Н. Е. Инновационные подходы в патриотическом и гражданском становлении личности // Воспитание школьников. – № 6. – 2002.

3. Никандров Н. Д. Проблема ценностей в российском обществе и цели воспитания // Школа. – № 4. – 2002.

УДК 159.923

Акопова Милена Аванесовна

Akopova Milena Avanesovna

**ВЛИЯНИЕ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ МЛАДШИХ
ШКОЛЬНИКОВ НА ОСОБЕННОСТИ ИХ ПОВЕДЕНИЯ
THE INFLUENCE OF INTERPERSONAL RELATIONSHIPS YOUNGER
STUDENTS ON THEIR BEHAVIOR**

**Филиал ГБОУ ВПО «Ставропольский государственный
педагогический институт», г. Буденновск**

Stavropol State Pedagogical Institute The Department, Budeyonnovsk

e-mail: milena-ako@mail.ru

Аннотация: в статье представлены результаты экспериментальной работы, проводимой среди учащихся первого класса, направленной на определение представлений школьников о конфликтах, их возможных причинах. На основе полученных результатов определяется значимость межличностных отношений как одной из ведущих проблем педагогики и как основополагающего фактора воспитания и социализации личности младших школьников.

Annotation: the article presents the results of experimental work carried out among pupils of the first class, aimed at identifying the perceptions of students about the conflicts and their possible causes. On the basis of the obtained results is determined by the importance of interpersonal relations as one of the leading problems of pedagogy and as a fundamental factor in the education and socialization of younger students.

Ключевые слова: межличностные отношения, конфликтное поведение, социометрический статус, эмпатия, девиантное поведение.

Keywords: interpersonal relations, conflict behavior, sociometric status, empathy, deviant behavior.

Проблема конфликтного поведения школьников является одной из самых важных в современной школе. Достаточно посмотреть, какой отклик получают в средствах массовой информации или в интернете факты так называемых «разборок» между школьниками, чтобы осознать важность профилактики конфликтов в образовательной среде. Понимание их природы, причин возникновения и развития помогает выработать способы и пути их урегулирования [2].

Есть основание говорить о сложившихся противоречиях между возрастающей потребностью современной практики в формировании гуманных чувств и форм поведения, воспитании конструктивного отношения к конфликту и недостаточной проработанностью проблемы в имеющихся исследованиях применительно к младшему школьному возрасту. Между тем именно в школе возможно формирование у ребенка навыков разрешения противоречий в межличностном взаимодействии, которые случаются

в жизни любого человека. Поэтому важно научить детей способам выхода из конфликтной ситуации, не доводя дело до ссор и драк [1].

Анализ изучения степени разработанности в педагогической теории и практике проблемы психолого-педагогических приемов взаимодействия показал, что в школе недостаточно эффективно проводится работа по определению степени конфликтности у детей младшего школьного возраста, не уделяется внимание проблемам взаимосвязи успешности адаптации ребенка к школе и особенностям его конфликтного поведения [3].

Специфика возникновения конфликтного поведения младшего школьника зависит от различных факторов, среди которых, по нашему мнению, особое место занимают положение ребенка в классе, его отношение к конфликту и представления о нем, развитие у него способностей к сопереживанию и способов реагирования на ту или иную ситуацию. Анализ данных факторов помог нам в понимании конфликтного поведения детей младшего школьного возраста и позволил предложить соответствующие рекомендации по профилактике конфликтного поведения детей [4].

Замысел нашего исследования состоял в том, чтобы, основываясь на теоретических и методологических достижениях психологии, рассмотреть особенности конфликтного поведения младших школьников. В ходе экспериментального исследования была предпринята попытка эмпирически обосновать предположение о том, что конфликтное поведение младших школьников определяется теми особенностями структуры личности, которые формируются в процессе воспитания, а также теми разногласиями и противоречиями, с которыми сталкивается ребенок в связи с адаптацией к новой социальной среде, школе.

В экспериментальном исследовании приняли участие 20 детей – учащихся первого класса (возраст 6,5–7 лет). Следует отметить, что в данном классе по характеристике классного руководителя и социального педагога очень часто возникают конфликтные ситуации среди учащихся. С целью определения представлений детей о конфликтах проводилось анкетирование.

Анализ ответов испытуемых по блоку вопросов, направленных на выявление сформированности их представлений о конфликтах, показал, что, хотя ввиду возрастно-психологических особенностей развития мышления дети затрудняются дать определение понятию «ссора», они в основном правильно понимают причины конфликтов (ссор) между людьми. Все ответы на вопрос «Что такое ссора?» мы сгруппировали следующим образом:

- 30% детей дали ответы, отражающие следующее определение: «Ссора – это выяснение отношений между людьми»;

- 25% учащихся ответили, что ссора – это «конфликт», «столкновение интересов», «конфликтная ситуация»;

- 15% детей акцентировали внимание на негативных последствиях конфликтов: «ссора – это драка», «после ссоры люди не разговаривают друг с другом», «ссора – это когда люди в «контрах» и т.д.;

- 30% детей не ответили на данный вопрос или дали некорректный ответ.

Относительно причин ссор младшие школьники высказали следующие варианты ответов:

- «люди ссорятся, потому что не понимают друг друга» – 30%;
- «кто-то не хочет уступать», считает, что «он прав, а другой нет», борьба за лидерство – 30%;
- в отношении двух людей кто-то вмешивается – 15%;
- чье-то высокомерие, пренебрежение к другим («потому что у них нет дорогого телефона, карманных денег») – 20%;
- не дали ответа – 5% учащихся.

На вопрос «Часто ли ты ссоришься?» большинство исследуемых (90%) ответили отрицательно, что, по нашему мнению, свидетельствует о том, что многие учащиеся младшего школьного возраста еще не могут адекватно оценивать себя. Очень похожие ответы у большинства учеников были также на вопрос о причинах конфликтов между группами. В качестве таковых были названы неверные отношения между лидерами этих групп (классными руководителями).

Таким образом, по результатам проведенного анкетирования можно сделать вывод, что младшие школьники имеют представление о конфликтах и конфликтных ситуациях, участвуют в них и разбирают эти ситуации в силу своих возрастных особенностей.

В ходе исследования были использованы следующие психодиагностические методики: социометрическая методика «Два домика» (по Т. Д. Марцинковской); методика наблюдения за девиантным поведением младшего школьника (Проскуровская О. Г.); анкета с целью выявления представления детей о конфликтах; методика «Неоконченный рассказ» (Фопель К); проективная методика «Картинки» (Е. О. Смирнова и Е. А. Калягина). Результаты проведенного психодиагностического исследования и их сравнительный анализ показал следующее.

В классе 15% детей имеют социометрический статус «звезда» («популярный») и 30% детей имеют статус «предпочитаемый». Поскольку с помощью социометрии мы изучаем особенности социального поведения людей в группе при совместной деятельности, а также социально-психологическую совместимость членов той или иной группы, то можно заключить, что «популярные» и «предпочитаемые» члены группы являются наиболее адаптированными учащимися данного класса. У всех детей, имеющих положительный социометрический статус, признаков девиантного поведения не обнаружено. У 33% «популярных» и «предпочитаемых» детей, по данным методики «Неоконченный рассказ», выявлен высокий уровень развития эмпатии, у остальных 67% – средний уровень способностей к сопереживанию (низкого уровня развития эмпатийных способностей у детей рассматриваемой категории не выявлено). Никто из учащихся рассматриваемой категории при работе с методикой «Картинки» не проявил агрессивного способа реагирования на конфликтную ситуацию; избегание конфликтной ситуации выбрали 22% «популярных» и «предпочитаемых» учащихся; 45% из них предпочли вербальную реакцию; 33% – продуктивный способ решения конфликтной ситуации. Следует также отметить, что высокий уровень развития эмпатии (методика «Неоконченный рассказ»)

и продуктивный способ решения конфликтов (методика «Картинки») во всем классе проявили именно «популярные» и «предпочитаемые» дети. Анализ данных фактов позволяет нам сделать вывод о том, что дети, хорошо адаптированные в классе, менее склонны к девиантному поведению, предпочитают не агрессивные формы выхода из конфликта, имеют более корректные представления о конфликтах и более способны к сопереживанию.

Следующую категорию детей мы рассматриваем как промежуточную в отношении уровня адаптации и социализации в классе, это дети с социометрическим статусом «пренебрегаемые», которых в исследуемой группе 35%. По данным методики наблюдения, у 22% «пренебрегаемых» учащихся был выявлен средний уровень девиантности поведения. У 86% испытуемых данной категории выявлены некорректные (деструктивные) представления о конфликтах. У 14% из них обнаружен низкий уровень развития эмпатии, у остальных – средний. Основным способом реагирования на конфликтную ситуацию среди учащихся данной категории является избегание, уход, жалоба, который по результатам методики «Картинки» свойственен 72% «пренебрегаемых» детей класса; у 14% детей данной категории выявлен вербальный способ реагирования, еще у 14% – агрессивное решение конфликта.

Категорию «изолированных» и «отвергаемых» детей составили 20% учащихся, наименее адаптированных к социальному взаимодействию в данном классе. У 75% детей данной категории были обнаружены признаки девиантного поведения на среднем уровне развития; у того же количества учащихся выявлены деструктивные представления о конфликтах. У всех «изолированных» и «отвергаемых» детей данного класса по результатам диагностических методик были отмечены низкий уровень развития эмпатии и агрессивный способ реагирования на конфликтную ситуацию. Таким образом, можно сказать, что дети данной категории более склонны к конфликтному поведению, чем дети с «положительным» социометрическим статусом.

Будучи важным фактором формирования личности школьника, межличностные отношения содержат в себе огромные педагогические возможности. Педагогам необходимо определить возможности управления общением школьников с целью стимулирования его позитивного воздействия на личность и нивелирования негативных мотивов. Реализация этих возможностей необходима для повышения эффективности воспитательного процесса в целом.

Список литературы

1. Андрияшина Л. О. Психологическая профилактика агрессивного поведения школьников подростков: Дисс. ... канд. психол. н. – Тверь, 2003.
2. Артемов С. Д. Социальные проблемы адаптации. – М., 1990.
3. Бекмаганбетова Г. Г. К вопросу о формировании конфликтной компетентности в младшем школьном возрасте // Начальная школа плюс До и После. – 2009. – № 4. – С. 83–85.
4. Гребенкин Е. В. Профилактика агрессии и насилия в школе. – Ростов н/Д., 2006.

*Алексеева Марина Николаевна
Алексеева Татьяна Ивановна
Гадаева Виктория Александровна
Alekseeva Marina Nikolaevna
lekseeva Tatyana Ivanovna
Gadayeva Victoria Aleksandrovna*

**ВЛИЯНИЕ АКЦЕНТУАЦИИ ХАРАКТЕРА НА СТАТУС
ПОДРОСТКОВ В ГРУППЕ СВЕРСТНИКОВ
INFLUENCE OF ACCENTUATION OF CHARACTER ON THE STATUS
OF TEENAGERS IN GROUP OF CONTEMPORARIES
ГБОУ ВПО СГПИ, МКОУ «СОШ с углубленным изучением отдельных
предметов № 4» г. Михайловск
SEI VPO SGPI, MKOU "SOSH with Profound Studying of Separate Subjects
No. 4" Mikhaylovsk
e-mail: alekseeva-83@mail.ru**

Аннотация: в статье поднимается проблема взаимоотношений сверстников (психолого-педагогический аспект); выделяются виды отношений между сверстниками с учетом их возрастных категорий; определяются характерные черты личности подростка; рассматривается понятие «акцентуация» характера и ее типы в ключе антропологического подхода.

Annotation: the article raises the problem of relations between peers (psycho-pedagogical aspect); distinguished kinds of relationships between peers according to their age categories; defined the characteristic features of the personality of the teenager; discusses the concept of "accentuation" of the nature and types in the key anthropological hike.

Ключевые слова: акцентуация, подросток, характер, личность.

Keywords: accentuation, teenager, character, personality.

С момента, когда ребенок приходит в школу, он учится общаться, взаимодействовать со сверстниками, находить общий язык. На протяжении всего обучения в школе межличностные отношения детей развиваются и совершенствуются.

Подростковый возраст представлен складывающимися у детей двумя разными в своем значении для психического развития системами взаимоотношений: одна – со взрослыми, другая – со сверстниками. Формирование обеих систем продолжается и на среднем, и на старшем этапе обучения в школе. Обе системы взаимоотношений в процессе выполнения одной и той же социализирующей роли часто вступают в противоречие друг с другом не только по содержанию, но и по регулирующим их нормам. Вовлечение подростка в орбиту уже не детских интересов способствует его инициативному пересмотру отношений с окружающим его социумом. С этого момента начинается повышенное предъявление требований, как себе, так и к окружающим.

Отношения со сверстниками можно характеризовать как равнопартнерские, а, в свою очередь, отношения с семей и педагогами – неравноправные. Так как общение с товарищами способствует удовлетворению

актуальных интересов и потребностей подростка, он отходит от школы и от семьи и все больше времени начинает проводить со сверстниками. Общение со сверстниками выходит на первый план. Отношения в образовавшихся группах ровесников становятся более устойчивыми и начинают подчиняться более строгим правилам. Атмосфера в таких группах привлекательнее, чем сообщество взрослых людей, так как в ней присутствует не только сходство проблем и интересов подростков, но и возможность их открытого обсуждения, не боясь быть осмеянными товарищами. В данном периоде у подростков формируются два новых вида отношений: товарищеские и дружеские [1]. В периоде старшего подросткового возраста у детей образуются уже три различных вида взаимоотношений, различающихся между собой степенью близости, содержанием и функциями. Внешние эпизодические «деловые» связи предназначены для удовлетворения ситуационных потребностей и интересов, которые не затрагивают личность очень глубоко; товарищеские отношения на уровне общения подростков помогают взаимообмену знаниями, умениями и навыками; сформировавшиеся дружеские контакты решают некоторые вопросы, связанные с эмоционально-личностным характером.

С наступлением второй половины старшего подросткового возраста взаимоотношения подростков превращаются в самостоятельный вид деятельности, занимающий большую часть времени и выполняющий жизненно важную роль, в то время как значение общения со сверстниками для подростка не менее важно, чем все его остальные дела.

Во-первых, быстро расширяется круг общения, растет количество внешкольных и внеклассных друзей, а во-вторых – происходит заметная дифференциация межличностных отношений в самом классном коллективе. Как показывают социометрические исследования Я. Л. Коломинского, А. В. Киричука, Х. Й. Лийметса и других педагогов и психологов, более резкой становится разница в положении «звезд» и «отвергаемых» или «изолированных». В особенно сложном положении находится последняя группа.

Социометрический статус подростка в его классном коллективе определяется ложными и многообразными критериями. По данным Я. Л. Коломинского, статус старшеклассника определяется следующими критериями: влияние на сверстников, физическая сила, нравственные качества и общественная работа, трудолюбие и навыки труда, интеллектуальные качества и хорошая учеба, внешняя привлекательность, стремление командовать.

В исследовании А. Н. Лутошкина дается несколько другая трактовка предпочтений подростков: интеллектуальные качества, отношение к людям (доброта, отзывчивость), моральные качества, волевые качества, деловые качества, внешние данные (внешняя привлекательность, умение следить за собой и т.д.) [2].

Статус подростка в коллективе вне зависимости от критериев, его определяющих, оказывает непосредственное влияние на его самосознание и поведение. Отвержение подростка классным коллективом является наиболее важной причиной раннего ухода из школы, впоследствии такие дети нередко попадают под дурное влияние вне стен школы.

Согласно концепции К. Леонгарда, все характерные черты личности можно разделить на основные и дополнительные. Основные выступают в роли стержня личности, они определяют ее процессы адаптации, психическое здоровье, развитие. В случае воздействия неблагоприятных факторов зачастую они приобретают патологический характер, разрушают структуру личности. Подростковый возраст – это период, в течение которого бурно протекающие психологические и физиологические изменения, смена как социальной среды, так и социальных требований к подрастающей личности зачастую способствуют развитию различных отклонений в поведении, нервно-психические и эмоциональные нарушения.

Главной особенностью подросткового возраста является окончательное формирование с заострением некоторых присущих ему черт и их последующее сглаживание.

Именно в подростковом возрасте чаще всего проявляются акцентуации характера, представляющие собой крайние варианты нормального характера. В обычных условиях наличие той или иной акцентуации не всегда заметно окружающим, не проявляется в отклонениях поведения и не препятствует благополучной социальной адаптации. Лица с акцентуациями характера могут декомпенсироваться под влиянием жизненных трудностей, стрессов, психотравмирующих ситуаций, которыми достаточно насыщен подростковый возраст. При этом каждый тип акцентуации характера имеет свое «слабое место» и оказывается наиболее чувствителен и уязвим в отношении специфических психических травм и жизненных трудностей. Своевременное распознавание типа, или акцентуации, характера у подростков является чрезвычайно важным как для профилактики, так и для педагогической и социально-психологической коррекции тех или иных нарушений поведения, эмоциональных срывов или нервно-психических нарушений.

Постоянные поиски, как понравиться другому, и приводят к тому, что на смену совместному мнению личности приходит мнение коллективное. Подростковый возраст является сложным периодом в жизни ребенка, во многом даже кризисным. Психологические конфликты и травмы прошлого, «дремавшие» в латентном периоде, вновь возникают в жизни. На первый план выходит общение со сверстниками. Взрослые теряют авторитет, и часто именно в этот период остро встают проблемы отцов и детей. Постепенно общение подростков превращается в самостоятельный вид деятельности, занимающий достаточно много времени и играющий важную роль в жизни, причем значение общения со сверстниками для подростка, как правило, не менее важно, чем все остальные его дела.

Если задаваться вопросом: как влияют акцентуации характера на положение подростка в группе сверстников, нужно для начала понять, какие качества будут востребованы в этот период. Способность к эмпатическому взаимодействию также является важным условием включения подростка в учебную группу. Так как речь идет об общении и взаимодействии с другими детьми, трудности могут возникнуть у типов, склонных к уходу в себя, например шизоидные и интровертированные личности, для которых характерны уход в фантазии и отключенность от мира сверстников, эмоциональная холодность.

Подростки, у которых преобладает гипертимная акцентуация, отличаются подвижностью, общительностью, склонностью к озорству. Они редко вступают в конфликты со сверстниками, со взрослыми, если им позволяют делать все, что они хотят. Если же родители пытаются их контролировать или подавлять, то подростки расценивают такие действия как покушение на их свободу и самостоятельность и реагируют вспышками раздражения и гнева. Обычно такие подростки стремятся занять лидирующее положение в компании сверстников, поначалу их воспринимают как остроумных и компанейских, но если в компании уже есть лидер, то возможны новые конфликты.

Подростки с лабильной акцентуацией личности с детства отличаются боязливостью, которая связана с общей повышенной чувствительностью. В кругу близких людей эти дети общительны, уверенны и спокойны. Во взрослой жизни такие дети отличаются чувствительностью, тонкими эмоциональными реакциями. Они проявляют гуманное отношение к миру, мягкосердечны, имеют тонкую натуру. Эмотивные личности практически любое жизненное событие воспринимают более серьезно, чем другие люди, легко поддаются чувству жалости и сострадания.

Педантичный тип акцентуации личности. Такой подросток медлит с принятием решений, нерешителен, мучается сомнениями, неуверен в себе. Для этого типа характерны частые навязчивые идеи, его одолевает страх перед тяжелыми заболеваниями. Они обычно медленно и кропотливо выполняют свою работу, старательны, добросовестны, педантичны, готовы работать сверхурочно, берутся за любую работу без особых раздумий и выполняют ее очень четко, с соблюдением всех требований.

Подростки, у которых ярко выражены черты дистимной акцентуации, немногословны, пессимистичны и необщительны. Обычно являются домоседами, не любят шумных компаний людей, редко вступают в конфликты с окружающими, ведут замкнутый образ жизни. Такие подростки очень серьезны для своего возраста, добросовестны, с обостренным чувством справедливости. Дистимные подростки высоко ценят тех, с кем дружат, готовы подчиняться. Их слабые стороны: пассивность, замедленность мышления.

Циклоидный тип акцентуации характера. Данному типу акцентуации свойственны частые смены настроения, в результате чего часто меняется их манера общения с окружающими людьми. Так, в период повышенного настроения они являются общительными, а в период подавленности – замкнутыми. Во время подъема усиливаются реакции эмансипации и группирования со сверстниками, в период спада наблюдаются замкнутость и уменьшение активности во взаимоотношениях со сверстниками.

Подросткам с возбудимым типом акцентуации присуща низкая контактность в общении, замедленность вербальных и невербальных реакций. Также у них наблюдается угрюмость, склонность к хамству и брани, к конфликтам, в которых они сами могут выступать активной, провоцирующей стороной. Им трудно взаимодействовать в коллективе, властны в семье. В эмоционально спокойном состоянии люди данного

типа часто добросовестные, аккуратные, любят животных и маленьких детей.

Застревающий тип акцентуации характера отмечен занудством, склонностью к нравоучениям, разговорчивостью. Подростки часто вызывают на себя конфликты, являясь их инициатором. Подросток всегда стремится достичь высоких показателей в начатом деле, часто предъявляет завышенные требования как к себе, так и к своим близким и подчиненным на работе.

Подростки с тревожным типом акцентуации характера не уверены в себе, необщительны, среди них также наблюдается минорное настроение. Они бесконфликтны, если тревожный подросток оказывается втянутым в конфликт, то играет в нем пассивную роль, ищет поддержки и опоры. К привлекательным чертам таких подростков относятся: дружелюбие, самокритичность, исполнительность.

Подростки с эмотивным типом акцентуаций имеют свой небольшой круг избранных, с которыми устанавливаются хорошие контакты, которых они понимают «с полуслова». Общение с остальными участниками группы их интересует мало. Редко вступают в конфликты, играют в них пассивную роль. Боль, обиды носят в себе, не «выплескивают» наружу. К привлекательным чертам можно отнести: сострадательность, доброту, сорадование чужим успехам, обостренное чувство долга, исполнительность, однако при этом чрезмерно чувствительны и слезливы.

Демонстративные или истерические подростки. Эти дети легко устанавливают контакты, отличаются стремлением к лидерству, жаждой власти и похвалы. Демонстрирует высокую приспособляемость к людям и вместе с тем склонность к интригам. Демонстративные подростки раздражают окружающих своей самоуверенностью и высокими притязаниями. Сами систематически провоцируют конфликты, но при этом активно защищаются.

Подростки, с типом акцентуации, обладают высокой контактностью, словоохотливостью, влюбчивостью. Зачастую затевают спор, но не доводят его до открытого конфликта. В конфликтных ситуациях они могут выступать как в роли активной, так и в роли пассивной стороны. Но в то же время они очень внимательны и привязаны к близким и друзьям. Они альтруистичны, имеют хороший вкус, чувство сострадания, проявляют искренность и яркость чувств. Отталкивающие характеристики: паникерство, подверженность сиюминутному настроению.

Таким образом, в подростковом возрасте происходит интенсивное становление личности, что причиняет множество проблем как родителям, педагогам, так и самому ребенку. То, каким будет будущее, зависит от того, как проживет подросток этот трудный момент своего взросления.

Список литературы

1. Елисеев О. П. Практикум по психологии личности. – СПб., 2000.
2. Кулагина И. Ю. Личность школьника от задержки психологического развития до одаренности. Учебное пособие для студентов и преподавателей. – М., 2009.

*Белоцерковец Наталья Ивановна
Кириллова Любовь Сергеевна
Каневская Жанна Олеговна
Belotserkovets Natalia Ivanovna
Kirillova Lyubov Sergeevna
Kanevskaya Jeanne Olegovna*

**АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ
СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ
У УЧАЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ
ANTHROPOLOGICAL ASPECTS OF FORMATION OF SOCIAL
COMPETENCE IN YOUNGER SCHOOLCHILDREN**

**ГБОУ ВПО «Ставропольский государственный педагогический
институт», г. Ставрополь**

Stavropol State Pedagogical Institute, Stavropol

E-mail: natalya_stv@list.ru

E-mail: l-kirillova@mail.ru

renzisa@mail.ru

Аннотация: в работе предпринята попытка определить педагогические условия, способствующие формированию и развитию социальной компетентности учащихся в целях всестороннего воспитания и развития личности ребенка.

Annotation: the work attempts to identify the pedagogical conditions promoting the formation and development of social competence of students in order of all-round education and development of child's personality.

Ключевые слова: компетенция, социальная компетентность, образовательная компетентность.

Keywords: competence, social competence and educational competence.

В настоящее время современная начальная школа претерпевает изменения, характерные для всей области образования. В нормативных документах (Концепция модернизации российского образования, Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа», «Федеральная целевая программа развития образования на 2011–2015 годы», ФГТ к условиям реализации ООП, ФГТ к структуре ООП и др.) определены важность и значение социального развития учащихся в системе общего образования. Смена образовательной парадигмы предполагает развитие компетентной личности.

Компетенция с латинского языка переводится как круг вопросов, в которых человек обладает опытом и познаниями, хорошо осведомлен [3]. Компетентность определяется как система компетенций, наличие необходимого опыта и определенных знаний для осуществления результативной деятельности в заданной области. Компетентность человека имеет определенную структуру, которая включает компоненты, связанные со способностями личности решать проблемные вопросы в различных областях деятельности: познавательной, самостоятельной, социально-трудовой, гражданско-общественной, культурно-досуговой.

И. А. Зимняя при рассмотрении изменений в области целей образования, устремленных на решение глобальной задачи обеспечения вступле-

ния молодого поколения в социальный мир, его действенной адаптации в окружающем мире, заявляет о необходимости постановки вопроса обеспечения в образовании более полного, социально интегрированного и личностного результата. По ее мнению, «компетенция/компетентность является интегральным социально-личностно-поведенческим феноменом, результатом образования в совокупности когнитивных, мотивационно-ценностных составляющих» [6].

Это позволяет нам говорить о том, что социальный результат образования мы можем увидеть в любом возрастном периоде развития ребенка, на каждой ступени образования, в его социальной компетентности.

А. В. Дахин при определении понятия компетентности учащегося выделяет два понятия: «образовательная компетенция», рассматриваемая в качестве уровня развития личности учащегося, связанного с качественным овладением содержанием образования, и «образовательная компетентность», рассматриваемая как способность учащегося выполнять сложную культуросообразную деятельность. В «образовательную компетенцию» автор заключает все компоненты общепредметного содержания образования: реальные объекты изучаемой действительности, общекультурные знания об изучаемых явлениях, общеучебные и общие умения, навыки, а также, что особенно важно для нас, общественные способы деятельности [9].

Стоит отметить, что в социальной психологии и отечественной педагогике в определении «социальной компетентности» преобладают коммуникативные аспекты. А. Кидрон рассматривал социальную компетентность в качестве необходимого навыка общения. Свойствами данной компетентности являются общительность, контактность, сила убеждения, разговорчивость, уверенная манера держать себя, готовность к обсуждению и др. [8].

И. С. Александрова в своем диссертационном исследовании рассматривает социальную компетентность как «качество человека, как члена данного общества и субъекта трудовой деятельности, связанное с социальными нормами, которыми данное общество управляет жизнью и взаимодействием своих членов» [1].

В содержание социальной компетентности разные исследователи включают: 1) вербальную, коммуникативную, социопрофессиональную, социально-психологическую компетентность и самоидентификацию (В. Н. Куницина) [2]; 2) умение находить социальные ориентиры для организации своей деятельности, социальный статус, доступ личности к ресурсам окружающей среды; систему социальных умений и знаний (И. А. Зимняя, Н. А. Гончарова и др.); 3) социальную компетентность, выражаемую в результатах деятельности (Дж. Равен и др.).

Мы расположены к разделению значений понятия «компетентность» и «компетенция», придерживаясь трактовок, которые определены ФГОС. «Компетентность» определяем как умение активно использовать полученные профессиональные и личные навыки и знания в научной или практической деятельности [11]. Под «компетенцией» мы будем понимать совокупность определённых знаний, навыков и умений, в кото-

рых человек должен быть информирован и иметь практический опыт работы.

Итак, проведенный анализ имеющихся подходов к определению «социальной компетентности» дает нам основание рассматривать ее в качестве интегративного свойства личности, включающего в себя необходимые знания, способности, опыт, полученные в результате социализации и позволяющие человеку наилучшим способом приспособиться к социуму и эффективно взаимодействовать в обществе.

В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования (ФГОСНОО) достижение личностных, метапредметных и предметных результатов обучающихся, освоивших основную образовательную программу начального общего образования, возможно через организацию урочной и внеурочной деятельности.

Так как социальная компетентия формируется и развивается на основе деятельности и опыта самих воспитанников, то для достижения этой цели необходимо создание условий для проявления учащимися социальной активности, поскольку приобретение компетенций часто связано с педагогическими инновациями в содержании, технологиях и формах воспитания. В этом смысле актуальным делается высказывание, что в воспитании важнейшим «должно стать создание условий для освоения школьниками социальных ролей и навыков развития культуры, их социального поведения с учетом динамических социально-экономических изменений в российском обществе» [4, С. 97].

Для младшего школьника, который только входит в образовательную среду, программа, предназначенная для освоения стратегий социального поведения, имеет огромное значение. Начиная процесс обучения, ребенок впервые сталкивается с социальной деятельностью, результаты которой оцениваются окружающими. Общество впервые начинает предъявлять ребенку строго определенные требования. Стратегии поведения, усвоенные в детстве, ложатся в основу социального поведения и во многом определяют его в дальнейшем [7].

Педагоги понимают, что формирование социальной компетентности дает возможность учащемуся пережить опыт успешной учебной деятельности и стать социально адаптированным к дальнейшей жизни.

Стоит отметить, что в учебной практике педагоги наравне с учебной деятельностью давно используют потенциал внеурочной деятельности для достижения необходимых результатов. Организация учебной деятельности проходит в атмосфере прямого взаимодействия учителя и учащихся. Во внеурочной деятельности формируется своеобразная эмоционально наполненная среда увлеченных педагогов и детей, в которой происходит «штучная выделка» будущих специалистов в различных областях искусства, спорта, техники, науки [5].

О сущности внеурочной деятельности школьников, о ее большом воспитательном потенциале заявляли ещё Я. А. Коменский, С. И. Гессен, С. Т. Шацкий, И. Г. Песталотци и другие. Исследованием внеурочной деятельности как фактора воспитания личности занимались Е. А. Леванова, О. С. Газман, С. В. Сальцева, А. В. Мудрик, Г. И. Шукина и другие. Содержание, методика организации внеурочной деятельности, ее влияние на формирование духовных потребностей школьников рассматривались в работах таких авторов, как:

Б.З. Вульф, Л.В. Байбородова, И.Д. Демакова, Д.В. Григорьев, В.О. Кутьев, В.А. Караковский, М.М. Поташник, М.И. Рожков и др.

В проекте Базисного учебного плана общеобразовательных учреждений РФ выделяются следующие основные направления внеурочной деятельности: художественно-эстетическое, спортивно-оздоровительное, военно-патриотическое, научно-познавательное, проектная деятельность, общественно полезная деятельность.

Основным преимуществом внеурочной деятельности является предоставление школьникам возможности выбора из широкого спектра занятий, направленных на их развитие. Часы, которые отводятся на внеурочную деятельность, могут быть использованы по желанию учащихся и в формах, не похожих на урочную систему обучения.

При переходе образовательных учреждений, которые реализуют программы общего образования, на государственный образовательный стандарт общего образования второго поколения (ФГОС) каждому педагогическому коллективу предлагается определить формы организации неотъемлемой части образовательного процесса – внеурочной деятельности учащихся. Организовать – значит установить определённый порядок, упорядочить. Важно определить, какие компоненты и аспекты внеурочной деятельности требуют упорядочения. Отталкиваясь от анализа деятельности базовых площадок по апробации ФГОС, такими компонентами организации могут быть выделены: условия, мотивация, цели, содержание, средства, технологии и результаты [11].

Проведя анализ теории и практики начального образования, можно сделать вывод, что развитие социальной компетентности учащихся начальной школы будет более успешным, если для этого создать специально организационные педагогические условия, основанные на взаимодействии педагога и учащегося:

1. Применение современных технологий обучения и воспитания, ориентированных на развитие личности.

2. Использование технологий взаимодействия взрослого и ребенка, направленных на интеграцию и активизацию знаний, умений, навыков, приобретенных в процессе обучения.

3. Применение совместных форм обучения, позволяющих повысить сплоченность, взаимопомощь и взаимопонимание, увеличить количество межличностных и социальных связей между учащимися, развить навыки групповой работы, научить слушать, объяснять и понимать собеседника, учитывать мнения других.

4. Обеспечение междисциплинарных связей при выполнении творческих и информационно-поисковых задач. Это способствует обучению учащихся интеграции знаний и умений, полученных при изучении различных дисциплин, и реалий жизни.

4. Проведение дополнительных занятий, которые направлены на саморазвитие и самопознание личности, на развитие коммуникативных качеств, что позволяет оказывать формирующее влияние на личность учеников, удовлетворяет потребность в саморазвитии, повышает стремление к самопознанию.

5. Учет принципов непрерывности и преемственности развития социальной компетентности младших школьников.

6. Создание единого воспитательного пространства развития социальной компетентности младших школьников во взаимодействии семьи, школы и системы дополнительного образования.

Список литературы

1. Александрова И. С. Формирование компетентности старшеклассников в условиях профильного обучения: в процессе экономической подготовки: Автореф. дисс.. канд. пед. н. – М., 2010.

2. Байбородова Л. В., Рожков М. И. Воспитательный процесс в современной школе. – Ярославль, 2013.

3. Белоцерковец Н. И. Формирование социальной компетентности детей 3–7 лет в условиях открытого дошкольного образовательного учреждения: Дисс.. канд. пед. наук. – Карачаевск, 2002. – 229 с.

4. Василькова Ю. В., Василькова Т. А. Социальная педагогика. – М., 2000.

5. Галакова О. В. К вопросу о развитии социальной компетентности во внеурочной деятельности // Проблемы педагогического образования. Сборник научных статей: Выпуск 40 / Под ред. Е. А. Левановой. – М., 2012. – С. 134–136.

6. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. – М., 2011.

7. Иванов Д. А. Компетентности и компетентностный подход в современном образовании. – М., 2007.

8. Ковалев Г. А., Петровская Л. А., Спиваковская А. С. Об одной из форм психологической помощи учителям и родителям в совершенствовании общения с детьми // Общение и развитие психики. – М., 2012. – С. 25.

9. Мурик А. В. Социализация и воспитание подрастающего поколения. – М., 2006.

10. Сальникова С. А. Ключевые компетенции в современном образовании // Начальная школа плюс до и после. – 2011. – № 12.

11. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. – М., 2010.

УДК 3702

Бобрышов Сергей Викторович
Bobryshov Sergey Viktorovich

АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ КООРДИНАТЫ ЕСТЕСТВЕННО- НАУЧНОГО И ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНОГО ПОДХОДОВ К ПОНИМАНИЮ ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ

**ANTHROPOLOGICAL COORDINATES SCIENTIFIC AND
EXISTENTIAL APPROACHES TO THE UNDERSTANDING OF
SPIRITUAL AND MORAL CULTURE OF THE INDIVIDUAL
ГБОУ ВПО «Ставропольский государственный педагогический**

институт», г. Ставрополь

Stavropol State Pedagogical Institute, Stavropol

e-mail: svbobryshov@yandex.ru

Аннотация: в статье рассматриваются особенности понимания сущности духовно-нравственной культуры личности в рамках естественно-научного и экзистенциального, с опорой на христианскую антропологию, подходов, а также соответствующие педагогические аспекты её проявления и формирования. В качестве примера экзистенциального понимания основоположений духовно-нравственной культуры анализируются взгляды В. В. Зеньковского.

Annotation: the article discusses the features of the understanding of spiritual and moral culture of the individual within the natural-scientific and existential, based on Christian anthropology, approaches as well as relevant pedagogical aspects of its manifestation and formation. As an example of the existential understanding of the foundations of moral and spiritual culture examines the views of V. V. Zenkovsky.

Ключевые слова: культура личности, духовность, духовно-нравственная культура, нравственное сознание, детство, свобода, духовное воспитание.

Keywords: culture, identity, spirituality, spiritual-moral culture, moral consciousness, childhood, freedom, spiritual education.

Феномен человечности в любом из аспектов его изучения может быть в более или менее полной мере понят, проанализирован, спроектирован только в системе антропологических координат в структуре взаимосвязи двух личностных миров, где одна ось – это отражение мира, обращённого вовнутрь человека (внутренний мир, внутренняя, индивидуальная жизнь личности – мир самости), а вторая – проекция мира, обращённого извне личности (внешний мир, внешняя, социальная жизнь личности – мир социумности). Своеобразным вектором данной системы координат выступает культура личности, с одной стороны, вполне прагматично, де-факто раскрывающая содержательную сторону личностных приобретений, т.е. эффектов, результатов жизни в обществе и в себе самой (добродетель, заботливость, самокритичность, открытость, инициативность, трусость, подлость, эгоизм и т.д.), а с другой – показывающая, вернее, предугадывающая направление, или, скорее, даже инвариантность траекторий развития личности («у него блестящее будущее», «он будет хорошим руководителем», «его удел – нищета», «по нему тюрьма плачет» и т.д.). Приняв за основу положение, что в соответствии с законами развития системы любое дополнение, внутренняя дифференциация, усложнение элементов системы координат по любой оси влечет за собой развитие вектора, в нашем случае – культуры личности, важно разобраться, изменение какого элемента культуры личности будет иметь наибольшее значение, наибольший вес в обеспечении скорости, качества и необратимости преобразований в целостной культуре личности. Представляется, что таким элементом выступает духовно-нравственная культура.

Структурно данная культура может быть представлена и проанализирована исходя, как минимум, из следующих позиций-вопросов:

а) какова её основа, т.е. какие базовые конструкты личности по осям самости и социумности можно выделить в перечне её основоположений: те или иные особенности ментальности, характеристики ведущих психи-

ческих процессов, состояний, свойств; специфические способности и т.д.;

б) в чём и как она находит проявление на том или ином этапе своей сформированности: в умениях, навыках, в склонностях, в предпочтениях, в тех или иных убеждениях, в мотивационно-ценностных установках, в качествах личности и т.д.;

в) каковы её базовый функционал, ведущее предназначение в обеспечении многообразных процессов адаптации, саморазвития и самореализации личности: укрепить стратегию и тактики личностного самосовершенствования, облегчить решение актуальных жизненных задач, повысить эффективность и продуктивность того или иного вида деятельности, обеспечить эффективную включённость в те или иные жизненные и социальные процессы, обеспечить их успешность и т.д.

Соответственно данному подходу попробуем рассмотреть базу духовно-нравственной культуры и соответствующие антропо-педагогические аспекты её проявления и формирования.

В рамках *естественно-научного подхода* основу духовно-нравственной культуры составляют, как видится, два сердцевинных компонента: духовность, понимаемая нами как психорегуляционный потенциал личности (способность к глубинным рефлексивным процессам, к волевым актам, к жизни и деятельности на пределе, вопреки и т.д.), и нравственное сознание (знание, вера, убеждение, установка по отношению к человеку, его здоровью, благополучию, свободе, счастью и др. как величайшей и хрупкой ценности и готовность эту установку претворять в жизни), обуславливающие в совокупности формирование нравственности личности как глубинного жизнеповеряющего интегративного качества [1, С. 162, 164]. Соответственно духовно-нравственная культура находит своё проявление через личностную устойчивость к асоциальным соблазнам и проявлениям жизни, в основе которой этическая грамотность и нравственная умелость; через сформированность осознанного отношения личности к базовым общечеловеческим ценностям и ценностям конкретного социума, членом которого она является, через способность соотнести их со своими индивидуальными интересами, устремлениями и потребностями, соответственно корректируя последние; через внутреннюю потребность и личный опыт гуманистически ориентированного нравственного поведения и т.д.

В рамках *экзистенциального подхода* духовно-нравственная культура раскрывается несколько в другом свете, имеет свои особенности. И в первую очередь в результате иного понимания основоположений самого феномена духовности. Проиллюстрируем эти основоположения, обратившись к философско-педагогическому наследию В. В. Зеньковского.

Известно, что в центре педагогической (и в целом – философской, психологической) концепции В. В. Зеньковского, видного представителя отечественной педагогики, работавшего в религиозно-нравственном ключе, в различные периоды его научного творчества неизменно стояла проблема духовности (душевной жизни) личности, личностного воспитания. При этом одним из ведущих духовно-нравственных оснований его педагогики является обращение к проблеме свободы человека. В работе «Пробле-

мы воспитания в свете христианской антропологии» В.В. Зеньковский подчеркивает, что «начало свободы в человеке является величайшей загадкой и в то же время важнейшей темой для воспитания», поэтому пора современным педагогам узнать «величайшую правду о человеке, о детской душе – правду о том, что все подлинное в человеке может быть только свободным, идущим изнутри» [2, С. 29]. Данный тезис требует от взрослого, от каждого педагога быть крайне внимательным к запросам и интересам ребенка, к его внутреннему, душевному миру, требует уважения к детской индивидуальности, признание права ребенка на то, чтобы идти «своим путем», иметь свои вкусы и интересы. Однако что значит свобода в детской душе, каковы ее условия, каково место ее в человеке? Задавая себе и другим данный вопрос, ученый обращается к проблеме феномена личности ребенка и к проблеме поиска ребенком смысла жизни, видя именно в данных моментах основу понимания задач воспитания, его истинного предназначения.

Беря за основу христианскую антропологию как методологическую основу понимания сути, места и роли человека, В.В. Зеньковский в личности ребенка видит прежде всего некую целостность, имеющую собственную логику развития. Ребенок, с точки зрения ученого, – это уникально-неповторимое явление, обладающее относительной независимостью и самостоятельностью по отношению к внешней среде и отличающееся способностью к саморазвитию, самодвижению и самотворчеству.

Уже в одной из ранних своих работ «Социальное воспитание, его задачи и пути» (1918 г.) ученый подходит к личности ребенка как биосоциальному существу, выводя ее структуру из следующего посыла: «Индивидуальность и социальная среда как бы производятся в глубине личности, образуя как бы два полюса, вокруг которых вращается весь психический процесс...». И далее: «Социальная жизнь не есть нечто добавочное к индивидуальной жизни, – она есть слагаемое в цельной жизни личности. Личность образуется при неисследимом сплетении индивидуального и социального в ней, – и ни один элемент никогда в ней не отсутствует» [3, С. 321]. Данный подход к личности В.В. Зеньковский сохраняет во всех своих последующих работах, обосновывая метафизическую природу личности. Лишь чуть позднее, отмечая наличие в структуре личности индивидуального и социального, основания для их выделения он уже выводит из основ христианской антропологии, в частности, из идеи тварности мира, объясняющей причину «присущей человеку социальности», и идеи личности как образа и подобия Божия, объясняющей индивидуальность, самобытность, неповторяемость личности, ее автономность и экстерриториальность.

В одной из своих наиболее значимых психолого-педагогических работ «Психология детства» (1924 г.) В.В. Зеньковский укрепляет метафизическое толкование личности. Само детство характеризуется им как период, заполненный сложным процессом развития физических и психических сил, усвоением основного минимума социальной традиции, социального знания, изучением мира и выявлением всей его таинственной глубины, всей полноты субъективной жизни и, наконец, координацией открывшихся

ся путей действовани́я под углом творчества. Здесь же им высказывается предположение, что «всякая личность (а о детской личности это должно быть сказано с особой силой) складывается не только из того, что уже нашло свое эмпирическое выражение, но и из того, что может быть названо внешне-эмпирическим», что еще не вошло в систему эмпирической жизни, еще находится в темной «глубине души». Именно данная «темная глубина души», по убеждению ученого, обуславливает непрерывное искание своего выражения и в то же время никогда не может реализоваться полностью: «человек никогда не закончен, ... перед ним всегда раскрыта бесконечная перспектива духовного развития» [3, С. 281].

Такой подход позволяет В.В. Зеньковскому заключить, что «свобода светит человеческой душе не как реальность, не как данная ей сила, но как возможность, как задание, – и как раз в идее свободы есть начало освобождения человека от власти природы, от своего прошлого, своих привычек и страстей» [3, С. 280]. Как подчеркивает ученый, подлинная свобода не просто дана человеку, а задана – в силу того, что и личность нам не только дана, но и задана. Однако данное утверждение, и на этом особенно настаивает ученый, не следует понимать так, что свобода в ребенке лишь потенциальна: она есть и в детской душе, но только она глубже сознания, в силу чего она имеет иной смысл, чем свобода в зрелой душе. Именно в этом смысле воспитание имеет задачу помочь ребенку стать свободным, обрести свободу.

Но что значит стать свободным? Является ли это абсолютным благом для формирующегося человека? Базируясь на идеях христианской антропологии (центральной из которых является проблема зла в человеке и путей освобождения от него), В.В. Зеньковский отмечал, что «свобода ставит нас неизменно и неотвратно перед дилеммой добра и зла, и как часто свобода, подлинная, глубокая, блистающая всеми дарами человеческой души, уводит нас на путь зла и разрушения – себя и других» [2, С. 31]. В связи с этим важнейшей задачей воспитания должно стать обеспечение связи развития свободы с добром. И это одна из сложнейших проблем воспитания, своеобразный «роковой вопрос», ведь развивать свободу – не значит ли углублять в детях право многообразного «выбора», в том числе ухода в сторону зла. Как превратить начало свободы в источник творчества, а не произвола, восхождения к добру, а не служения злу? Как сделать, чтобы свобода не смущала, не обременяла? Согласимся, эти вопросы по-особому актуальны и в наши дни. В поисках ответов на них, полемизируя сам с собой, В.В. Зеньковский приходит к выводу, что «добро нельзя «вложить», что никакие привычки, заученные правила, устрашения не могут превратить добро в подлинную цель жизни» [2, С. 33].

Продемонстрированный выше взгляд на понимание основ духовности и обуславливает экзистенциальный подход к насыщению содержания духовно-нравственной культуры, к проблеме духовно-нравственного воспитания как проблемы достижения внутренней свободы личности, проблемы обретения смысла жизни, проблемы свободы в воспитании, т.е. всего того, что сегодня составляет первооснову педагогической науки и практики. Соответственно задача воспитания – не приспособление ребенка к жиз-

ни, на чем настаивали и продолжают настаивать многие педагоги, а развитие в нем сил добра всеми возможными способами, обеспечение связи добра и свободы. Именно в этом состоит, с позиций экзистенциального подхода, подлинная цель воспитания [2, С. 33].

Таковы могут быть основы понимания духовно-нравственной культуры и подходов к её формированию исходя из той или иной специфики понимания феномена духовности человека.

Список литературы

1. Педагогическая антропология: Учебное пособие / Под ред. Л. Л. Редько, Е. Н. Шиянова. – Ставрополь, 2006.
2. Зеньковский В. В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. – М., 1993.
3. Зеньковский В. В. Психология детства. – Екатеринбург, 1995.

УДК 37.042

Веселова Валерия Григорьевна
Иохвидов Владимир Вячиславович
Veselova Valeriya Grigor'evna
Iohvidov Vladimir Vyachislavovich

**АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПСИХОЛОГО-
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ РЕБЕНКА
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ**
**ANTHROPOLOGICAL ASPECTS OF PSYCHO-PEDAGOGICAL
SUPPORT OF THE CHILD IN THE EDUCATIONAL PROCESS**
**Филиал ГБОУ ВПО «Ставропольский государственный
педагогический институт», г. Ессентуки**
Branch of Stavropol State Pedagogical Institute, Essentuki
e-mail: vlnauka@mail.ru

Аннотация: В статье рассматривается работа педагога-психолога с ребенком в процессе обучения с точки зрения комплексного психолого-педагогического сопровождения.

Annotation: The article examines the work of the teacher-psychologist with the child in the learning process in terms of the complex psychological and pedagogical support.

Ключевые слова: обучение, воспитание, психолого-педагогическое сопровождение, проектирование, педагог, ребенок, личность, образовательная программа, эффективность.

Keywords: education, training, psychological and educational support, engineering, teacher, child, personality, educational program, effectiveness.

Обучение и воспитание детей – это разные и одновременно взаимосвязанные стороны единой педагогической деятельности. Именно этим определяется их антропологический статус, их сущностное единство. Они, имея различное акцентное наполнение, специфическую технологическую инструментовку, всегда реализуются совместно, и по этой самой причине абсолютно отделить воспитание от обучения невозможно. Занимаясь воспитанием ребенка, мы одновременно осуществляем и процесс

обучения, а обучая, – воспитываем. Так, воспитание осуществляется преимущественно путем межличностного общения людей, основной целью которого является развитие мировоззрения, мотивации и морали. Воспитание формирует черты и характер личности и в перспективе определяет человеческие поступки и деятельность в целом. Обучение же, реализуясь в процессе различных видов деятельности – теоретической, практической, предметной, – в свою очередь, направлено на интеллектуальное развитие ребенка.

Обратим внимание и на спецификацию методов обучения и воспитания. Методы обучения основываются на принятии и понимании человеком предметного мира, а также материальной культуры. Методы воспитания – на понимании и восприятии человеком других людей, человеческой морали и духовной культуры.

Для ребенка естественным процессом является развитие и становление его личности, поэтому главной целью воспитания является формирование и развитие ребенка именно как личности. Ребенку просто необходимо обладать гармоничными, полезными качествами, которые в перспективе будут необходимы для жизни в обществе. Ответственная, уверенная, свободная, нравственная духовно развитая личность – основная цель современного воспитания. Она должна соответствовать современным тенденциям общественного прогресса и веяниям времени, в процессе воспитания необходимо помочь ребенку вырасти инициативным, предприимчивым и целеустремленным человеком.

Чем же может помочь педагог-психолог в системе воспитательного процесса? При организации психологической работы и выстраивании воспитательной системы перед педагогом-психологом встают две основные задачи. К первой следует отнести построение гуманных отношений и комфортного позитивного общения, а также достижение сотрудничества всех участников воспитательного процесса. Ко второй задаче – содействие личностному росту и обеспечение психологической поддержки детей и взрослых в воспитательной системе. Но возникает вопрос, каким способом можно реализовать решение данных задач?

В первую очередь необходима служба комплексного сопровождения, это является одним из условий реализации воспитательного процесса, роль которого будет меняться на разных этапах развития воспитательной системы. Рассмотрим психологические аспекты воспитания в его основном значении: воспитание как процесс развития и социализации личности в течение всей жизни, в процессе собственной активности и под влиянием различных сфер, а также социальной и культурной среды; приобретение индивидом признанных обществом социальных и моральных ценностей, правовых норм и образцовых качеств личности в процессе образования.

Социальный опыт, переданный ребенку, приобретает при передаче психологическую форму, таким образом, внешние требования к личности должны стать внутренней силой, которая в перспективе и будет управлять поведением человека.

В современной психологической практике воспитательная цель рассматривается в понятиях качеств личности, при этом следует определить, ка-

кие именно качества должны сформироваться в результате педагогической работы. Не одно десятилетие в системе образования складывалась особая форма и культура поддержки ребенка в воспитательном и образовательном процессе в целом. Форму данной помощи принято называть – психолого-педагогическим сопровождением.

Разработаны вариации моделей сопровождения, сформирована инфраструктура – это и психологические, медико-социальные центры, и центры психологического консультирования, и кабинеты доверия. Высокое качество образования предполагает не только набор знаний у ребенка, но и связывает понятие воспитания с социальным его благополучием.

Психолого-педагогическое сопровождение не ограничивается рамками задач преодоления трудностей в обучении. Приоритетными оказываются задачи обеспечения успешной адаптации и социализации в обществе, основной из которых является обеспечение доступности образования. Оно должно быть качественным и ориентировано на индивидуализацию личности.

Все это предполагает защиту прав личности учащегося, гарантии его физической и психологической безопасности, поддержку и помощь в различных сложных и кризисных ситуациях. Важно квалифицированно диагностировать возможности и способности ребенка, начиная с раннего возраста, реализовать программы преодоления трудностей в обучении, с участием специалистов системы сопровождения, оказывать психологическую помощь семьям детей групп особого внимания [2, С. 79–81].

Формирование развитой, самостоятельной личности, ответственной и мобильной, определяет необходимость применения в системе психолого-педагогического сопровождения соответствующих программ развития, направленных на формирование способности саморазвития.

Таким образом, объектом сопровождения выступает непосредственно воспитательный и образовательный процессы, предметом могут явиться системы отношений ребенка с окружающим миром, людьми и самим собой. Психолого-педагогическое сопровождение можно представить как сопровождение человеческих отношений с окружающей его действительностью, их развитие, коррекцию и восстановление.

Наряду с основными, традиционными видами деятельности в системе психолого-педагогического сопровождения реализуется комплексное направление – проектирование образовательной программы. Между учебной и образовательной программами существуют некоторые различия, учебная программа акцентирует свое внимание на овладении знаниями, умениями и навыками, а образовательная программа особое внимание уделяет развитию и воспитанию личности.

Образовательная программа должна включать в себя несколько основных аспектов, выполнять не только функцию обучения, но и диагностическую, коррекционную и восстановительную функции. Основанием для разработки образовательной программы являются возрастная и нормативная модели развития ребенка определенного возраста, в программе дается примерная характеристика в виде последовательности ситуаций и типов его развития. Программа проектируется совместно с педагогом-психологом в соответствии с требованиями.

Щеголь В. И. психолого-педагогическое сопровождение определяет как профессиональную деятельность взрослых, взаимодействующих с ребенком в школьной среде [4, С. 89–91].

Исходя из вышеизложенного, считаем, что психологическое сопровождение сегодня представляет собой комплекс методов коррекционной работы с детьми, направленных на поддержку и помощь ребенку в разрешении задач обучения, воспитания, становления и развития личности в социальных условиях.

Следует обратить внимание и на требования, предъявляемые к педагогу-психологу. Специалист комплексного сопровождения, помимо владения методиками диагностики и коррекции, должен обладать способностью к анализу различных проблемных ситуаций, проектированию и планированию деятельности, направленной на их разрешение. Задачи психолого-педагогического сопровождения на разных уровнях образования значительно отличаются друг от друга. Особое внимание следует уделить переходным этапам в развитии образования детей, что предполагает выделение уровней сопровождения: уровень группы, уровень образовательного учреждения и уровень специализированного учреждения.

Основные ресурсы системы психолого-педагогического сопровождения недостаточно вовлечены в процесс решения актуальных проблем и задач воспитания. В этом направлении стоит усиленно работать, необходимо активировать участие педагогов-психологов в разработке и сопровождении программ образования и воспитания. Тщательное внимание следует уделить реализации взаимодействия всех участников образовательного процесса в образовательных учреждениях всех видов и типов. Важно расширить в системе воспитательного процесса использование методов работы, направленных на ценностное осмысление понятия личностного роста и межличностного общения. Такое серьезное направление в воспитательной работе, как помощь и поддержка ребенка в сложных для него жизненных ситуациях, требует и серьезного, адекватного психолого-педагогического сопровождения [1, С. 150].

В практической психологии существует множество методов, направленных на работу с различными группами людей, а также методов, формирующих лидерские качества и способности. Их следует активнее применять в процессе решения различных задач воспитания и социализации детей. Сохранение и укрепление здоровья детей является важным направлением системы психологического направления. Следует выделить основные задачи в данном направлении, к ним можно отнести: формирование установок на здоровый образ жизни; развитие навыков, направленных на регулирование поведения в стрессовых ситуациях и, что немало важно, формирование установки на профилактическую деятельность.

При разработке и построении эффективной профилактической программы необходимо предоставить детям информацию обо всех имеющихся рисках, несущих опасность здоровью, а также сформировать умения и навыки здорового жизненного стиля. В приоритете остается применение различных интерактивных видов деятельности, таких как тренинги и ролевые игры.

Отношения ребенка со сверстниками, их общение является неотъемлемым направлением в системе психологического сопровождения. Существует невидимая связь между социальным благополучием ребенка в коллективе сверстников и обществе в целом и его успешностью в учебной деятельности. В данной ситуации необходимо вести работу с окружением ребенка, преодолевая у детей негативные установки, а также работать с ним, развивая уверенность в своих силах [3, С. 94–96].

Система комплексного сопровождения направлена на организацию всестороннего изучения индивидуальных особенностей личности, их интересов и потребностей, а также на формирование умения планировать учебную деятельность и более глубокую способность построения и проектирования собственной жизни.

Среди актуальных задач системы психологического сопровождения следует выделить и следующие, не менее важные, чем названные выше, – это поддержка одаренных детей. К ним отнесём следующие: формирование адекватной самооценки, укрепление здоровья, предупреждение разделения и изоляции одаренных детей от группы сверстников, и последнее, развитие компетентности педагогов и родителей одаренных детей.

Нами рассмотрено множество факторов и аспектов работы системы психологического сопровождения, вытекающих из понимания его комплексной антропологической природы. Внедрение психологического сопровождения в практическую деятельность по реализации образовательного процесса связано с расширением представлений о ведущих целях и в целом о системе общего образования; в их число входят цели развития и воспитания личности, обеспечение физического, психического и нравственного здоровья детей и др. Комплексное сопровождение можно рассматривать как неотъемлемую составляющую обеспечения системы общего образования по отношению ко всем участникам образовательного процесса в решении задач обучения и воспитания.

Следовательно, можно утверждать, что в рамках современного процесса образования система психолого-педагогического сопровождения является неотъемлемым его компонентом в контексте достижения целей образовательной программы.

Список литературы

1. Волков Б. С. Как помочь школьнику учиться? Психологическая поддержка и сопровождение. – СПб., 2011.
2. Ефремова Е. А. Психолого-педагогическое сопровождение профессионального самоопределения на разных возрастных этапах // Сибирский учитель. – 2011. – № 74. – 79–81.
3. Шаповалова О. Е. Исследование психолого-педагогического сопровождения развития детей в образовательных учреждениях // Педагогическое образование и наука. – 2011. – № 4. – С. 94–96.
4. Щеголь В. И. Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса гимназии // Фундаментальные исследования. – 2008. – № 9 – С. 89–91.

Дрожжина Наталья Борисовна
Drozhzhina Natalia Borisovna

**ПСИХОСЕМАНТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРАВОВОГО СОЗНАНИЯ
ПОДРОСТКОВ С РАЗЛИЧНЫМ ПСИХОТИПОМ ЛИЧНОСТИ
PSYCHOSEMANANTIC ANALYSIS OF LEGAL CONSCIENCE
TEENAGERS WITH VARIOUS PSYCHO-TYPE PERSON**

**ГБОУ ВПО «Ставропольский государственный
педагогический институт», г. Ставрополь
Stavropol State Pedagogical Institute, Stavropol
e-mail: drogg_nt@mail.ru**

Аннотация: в статье приводятся результаты экспериментального исследования правового сознания подростка в контексте психолого-педагогической науки, обосновывается применение метода экспериментальной психосемантики в исследовании правового сознания подростков.

Annotation: the article presents the results of an experimental study of legal consciousness of the adolescent in the context of psycho-pedagogical science, justifies the use of the method of experimental psychosemantics in the study of legal consciousness of adolescents.

Ключевые слова: правовое сознание личности, психосемантика, обыденное сознание личности, семантический дифференциал.

Keywords: legal consciousness of the individual, psychosemantics, everyday consciousness of personality, semantic differential.

Многие морально-нравственные ориентиры и ценности, которые в свое время оказали большое влияние на формирование правового сознания нескольких поколений людей, в настоящее время подвергаются переоценке и переосмыслению. Сегодня мы можем наблюдать в принципе изменение представлений о нравственной ценности и психологическом содержании правового сознания личности. Достаточно сложная и напряженная социально-политическая и экономическая ситуация в обществе породила мощные социальные и социально-психологические факторы, дестабилизирующие правовое сознание. В этом смысле в наибольшей опасности оказались дети подросткового и юношеского возраста (В. Г. Асеев, Г. В. Акопов, В. П. Зинченко, В. В. Знаков, В. М. Минияров) [1].

В обыденном сознании людей происходит изменение представлений о границах допустимого в социальном поведении, о правилах и нормах поведения в обществе. Подобная негативная динамика массового правового сознания, нарастание правовой безграмотности и нигилизма у молодежи происходят на фоне методологического и методического отставания психологии и педагогики в области проблем правового воспитания (И. А. Невский, Н. Н. Ярушкин) [2, 3].

Правовое сознание является важным показателем сознания личности, который обеспечивает возможность его эффективного социального существования и взаимодействия. Проблема правового сознания и феномен правосознания рассматривается с позиции различных научных дисциплин: психологии, философии, социологии, культурологии, педагогики, криминологии. Исследование аспектов правового сознания ведется в следу-

ющих направлениях: изучение атрибутивных признаков правосознания (В. Л. Васильев); критериев правосознания как формы общественного сознания (Н. Н. Ярушкин); соотношения социального и индивидуального в структуре и содержании правосознания (А. В. Мицкевич, В. М. Обухов); структурных элементов правосознания (А. Р. Ратинов); параметров субъектов правосознания (И. И. Карпец, А. М. Яковлев) [2, 3].

Хотя все люди имеют представления в сфере права, которые так или иначе усваиваются в процессе социализации, личностный смысл и субъективная оценка их, представленная в индивидуальном сознании, различны, поэтому исследование правового сознания подростков является актуальным.

В нашем исследовании были выявлены аспекты правового сознания у подростков с различным психотипом личности. В сплошном экспериментально-психологическом обследовании приняли участие 34 человека – подростки, учащиеся 9–10 классов МОУ СОШ № 34 г. Ставрополя в возрасте от 15 до 16 лет, из которых были сформированы выборки испытуемых в зависимости от структуры личностного психотипа (всего 34 человека): 1-я группа испытуемых – эпилептоидный психотип личности (12 человек), 2-я группа испытуемых – циклоидный психотип личности (15 человек), 7 человек – смешанные психотипы.

Психологическими методами исследования послужили – специально разработанная методика частного ролевого семантического дифференциала, которая включала 55 качественных прилагательных и 11 ролевых позиций: я; человек, который на меня не похож; преступник; человек, вызывающий уважение; мужчина; человек, соблюдающий закон; женщина; я через 15 лет; типичный представитель нашего общества; идеал, с точки зрения общества; современный подросток; математические – методы количественной и качественной обработки эмпирических данных – факторный анализ.

В результате обработки данных были выделены факторные структуры и найдены нагрузки по факторам. При интерпретации выделенных факторов мы рассматривали как обобщенное содержание шкал-дескрипторов, так и характер размещения ролевых позиций в полученном семантическом пространстве.

В результате факторизации первичных данных выборки испытуемых эпилептоидного психотипа личности выделилось четыре фактора, из них три значимых, общий уровень дисперсии которых составил 19,12%, 16,40% и 3,97% соответственно. Первый наиболее значимый фактор объясняет 19,12% общей дисперсии и является биполярным.

Анализ выделенных шкал показал, что данный фактор можно назвать «Слабость Я и социальная нереализованность – сила Я и социальная реализованность». Представители эпилептоидного психотипа личности при оценке другого человека прежде всего обращают внимание на слабость или силу Я, а также на особенности социального функционирования (успешность – неуспешность, реализованность – нереализованность).

Образы Я (–1.20), мужчина (–0.94), человек, вызывающий уважение (–0.82), современный подросток (–0.67), я через 15 лет (–0.52), идеал,

с точки зрения общества ($-0,37$), воспринимаются испытуемыми как сильные, успешные, мудрые, красивые, смелые, свободные. Образы – женщина ($2,84$), человек, соблюдающий закон ($1,00$), человек, который на меня не похож ($0,68$), преступник ($0,33$), типичный представитель нашего общества ($0,15$) воспринимаются испытуемыми как наивные, устаревшие, слабые, неуспешные, одинокие, равнодушные, несчастные, глупые, безобразные, опасные.

Подростки эпилептоидного психотипа личности воспринимают себя как сильных и социально реализованных. Также испытуемые по данному фактору противопоставляют себя образу женщины, человеку, соблюдающему закон, но при этом не идентифицируют себя с преступниками. Подростки эпилептоидного психотипа личности практически не дифференцируют образы преступника и человека, соблюдающего закон. Образ преступника у них ассоциируется с образом типичного представителя нашего общества.

Второй фактор ($16,40\%$) также оказался биполярным. Выделенные шкалы позволили интерпретировать данный фактор как фактор «Жадность – щедрость». Образы – типичный представитель нашего общества ($1,90$), человек, который на меня не похож ($1,51$), человек, соблюдающий закон ($1,31$), современный подросток ($0,48$), мужчина ($0,33$) – воспринимаются подростками как жадные, жестокие, эгоистичные, самолюбивые, опасные, грубые, злопамятные; образы – женщина ($-1,33$), идеал, с точки зрения общества ($-0,06$), Я через 15 лет ($-0,94$), Я ($-0,86$), человек, вызывающий уважение ($-0,71$), преступник ($-0,46$) – воспринимаются подростками как добрые, щедрые, отзывчивые, альтруистичные, честные, воспитанные, порядочные, искренние, прощающие.

Для подростков женщина является более щедрой, чем мужчина. Себя подростки также считают щедрыми и добрыми, но в будущем больше, чем в настоящем, и противопоставляют себя образу типичного представителя нашего общества, который воспринимается как жадный, жестокий и эгоистичный. Образ преступника также является для них более щедрым, чем образ человека, соблюдающего закон.

Третий слабый фактор ($3,97\%$) является униполярным. Предположительно данный фактор можно интерпретировать как фактор «Сложности и нестабильности Я». Образы – Я ($1,93$), современный подросток ($1,45$), типичный представитель нашего общества ($0,93$), преступник ($0,55$), человек, вызывающий уважение ($0,04$), воспринимаются испытуемыми как сложные и изменчивые, что передает характерную для эпилептоидного психотипа внутреннюю напряженность склада личности.

В результате факторизации первичных данных выборки циклоидного психотипа личности выделилось пять факторов, из них три значимых, общий уровень дисперсии которых составил $19,05\%$, $18,74\%$ и $3,13\%$ соответственно.

Первый фактор объясняет $19,05\%$ общей дисперсии и является биполярным. Выделенные шкалы позволили интерпретировать данный фактор как фактор «Слабость Я и социальная нереализованность – сила Я и социальная реализованность» со смысловым оттенком «обесценивания – идеализации».

Как и испытуемые эпилептоидного психотипа личности, представители циклоидного психотипа личности предпочитают оценивать человека в первую очередь с позиции силы Я и социальной успешности.

Наиболее противоположными оказались образы – мужчина (–1,07), я через 15 лет (0,94), человек, который вызывает уважение (–0,74), идеал, с точки зрения общества (–0,57), современный подросток (–0,56), женщина (0,37), человек, соблюдающий закон (0,24), которые воспринимаются подростками как сильные, успешные, мудрые, красивые, смелые, свободные, и образы – Я (2,88), преступник (1,12), типичный представитель нашего общества (0,51), человек, который на меня не похож (0,19), которые воспринимаются подростками как наивные, устаревшие, слабые, неуспешные, одинокие, равнодушные, несчастные, глупые, безобразные, опасные.

В отличие от подростков эпилептоидного психотипа личности подростки циклоидного психотипа личности воспринимают себя слабыми и социально нереализованными, но в будущем сильными и социально реализованными. Также образ преступника и человека, соблюдающего закон, противопоставляются по признаку силы, преступник воспринимается как слабый. Образ современного подростка скорее сильный, чем слабый.

Второй биполярный фактор (18,74%). Так как на одном полюсе сосредоточились шкалы, описывающие эгоистичность, самолюбие, грубость в межличностных отношениях (самолюбивый, эгоистичный, невоспитанный), а на другом полюсе – шкалы, описывающие гуманность, альтруизм, эмпатию в отношениях (эмпатичный, отзывчивый, альтруистичный, воспитанный), то мы назвали данный фактор «Эгоизм – альтруизм».

Третий слабый униполярный фактор (3,13%). По первой шкале данный фактор можно интерпретировать как фактор «Жестокости». Наиболее «жестоким» воспринимается – типичный представитель нашего общества (1,96), человек, который на меня не похож (1,36), человек, который соблюдает закон (1,11), современный подросток (0,57), мужчина (0,14), Я (0,03).

Сравнительный анализ выделенных факторов в обеих группах испытуемых показал, что когнитивная сложность семантического пространства примерно одинаковая, так как выделилось одинаковое количество факторов, но качественные их характеристики различны.

Для подростков различных психотипов личности были определены базисные конструкторы правового обыденного сознания: в группе испытуемых эпилептоидного психотипа личности – «Жадность – щедрость» и «Сложность и нестабильность Я»; в группе испытуемых циклоидного психотипа личности – «Эгоизм – альтруизм» и «Жестокость». Фактор «Слабость Я и социальная нереализованность – сила Я и социальная реализованность» является идентичным обеих групп испытуемых.

В обыденном правовом сознании подростков эпилептоидного психотипа личности образ преступника скорее щедрый, чем жадный и сложный, нестабильный в отличие от человека, соблюдающего закон. В обыденном правовом сознании подростков циклоидного психотипа личности образ преступника слабый, социально нереализованный, эгоистичный, а образ человека, соблюдающего закон, – сильный, социально реализованный, но жестокий. Образ женщины в обеих группах испытуемых воспринимается

ется достаточно позитивно и характеризуется как альтруистичный, щедрый.

Образ современного подростка в обыденном правовом сознании подростков эпилептоидного психотипа личности воспринимается как сильный, жадный, сложный и нестабильный, в обыденном правовом сознании подростков циклоидного психотипа личности – как сильный, эгоистичный, жестокий.

Образ типичного представителя нашего общества в правовом сознании подростков и эпилептоидного и циклоидного психотипа личности воспринимается как слабый, жадный, нестабильный, сложный, эгоистичный, жестокий, что, возможно, указывает на низкий уровень социальной адаптации, нарушение межличностных отношений с окружающими.

Образ Я в обыденном сознании подростков эпилептоидного психотипа личности характеризуется как сильный, социально реализованный, щедрый, сложный и нестабильный, а образ Я в обыденном сознании подростков циклоидного психотипа личности характеризуется как слабый, социально не-реализованный, альтруистичный.

Полученные результаты позволяют учитывать психотипологические особенности правового сознания подростков с целью разработки способов его формирования, а также с целью использования полученных данных при прогнозировании вероятностного поведения подростков в различных ситуациях правового характера, при коррекции индивидуального и группового правового поведения подростков в современных условиях.

Список литературы

1. Алексеева Л. Юридическая психология. – М., 2010.
2. Гайнер М. Л. Правосознание подростков. – М., 2006.
3. Певцова Е. А. Формирование правосознания школьной молодежи: состояние, проблемы и перспективы // Государство и право. – 2005. – № 4. – С. 28–36.

УДК 378

*Загирняк Михаил Васильевич
Циповяз Анатолий Тимофеевич
Магомедов Руслан Расулович
Zagirnak Michael Vasilevich
Cipovaz Anatoliy Timofeevich
Magomedov Ruslan Rasulovich*

АНТРОПО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧЕСКИХ ПРИНЦИПОВ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В СИСТЕМЕ «СЕМЬЯ – ДЕТСКАЯ СПОРТИВНАЯ ШКОЛА» THE ANTHROPO-PEDAGOGICAL ASPECT OF THEORETICAL AND METHODOLOGICAL PRINCIPLES OF PHYSICAL EDUCATION IN THE SYSTEM OF FAMILY / CHILDREN'S SPORTS SCHOOL”

**Кременчугский национальный университет имени Михаила
Остроградского**

**Kremenchug National University Michael Special
e-mail: marus-stv@yandex.ru**

Аннотация: в статье рассматриваются антропологические принципы физического воспитания в условиях детской спортивной организации и семьи. Приводится богатый методический материал, примеры форм занятий физическими упражнениями детей в семье и спортивной школе.

Annotation: the article discusses the anthropological principles of physical education in terms of children's sports organizations and families. Provides a rich methodological materials, examples of forms of physical activities of children in the family and school sports.

Ключевые слова: антропологические принципы физического воспитания, традиции физического и психофизического закала подрастающих поколений в Украине, воспитательный потенциал семьи, методические приемы.

Keywords: anthropological principles of physical education, physical and psychological traditions temper rising generations in Ukraine, the educational potential of the family, methodical techniques.

Сегодня свыше 65% молодых родителей, рождая детей, не имеют ни малейшего представления о цели, задачах, формах и методах воспитания детей в семье; 20% руководствуются опытом антропологической и народной педагогики, воспитывая собственных детей так, как их самих воспитывали их родители. Только 15% родителей имеют надлежащие психолого-педагогические знания, ознакомленные с научно-педагогической литературой, опытом воспитания детей в семье и в разных типах школ и внешкольных заведений. Эта часть родителей обеспечивает надлежащее развитие, воспитание и подготовку детей к обучению в спортивной школе, детей, из которых в основном и вырастают потенциальные мастера спорта. А остальные дети приходят в детскую спортивную школу практически неподготовленными к восприятию сложных учебных программ по видам спорта и физических нагрузок, которые в конечном итоге порождают серьезные трудности для тренеров-преподавателей в деле достижения высоких спортивных результатов.

Актуальность поставленных перед современной детско-юношеской спортивной школой задач, а именно подготовка спортсменов-разрядников, членов национальной сборной команды Украины, характерные тенденционные изменения в структуре и содержании современной семьи, и обусловила выбор темы данной статьи.

В процессе физического воспитания спортсменов во взаимодействии с родителями решаются следующие основные задачи:

- изучить состояние проблемы взаимодействия семьи и спортивной школы в физическом воспитании учеников-спортсменов, развития их физических способностей и качеств с позиций антропологической педагогики;
- изучить и обосновать функциональную роль семьи в физическом воспитании учеников-спортсменов;
- понимание родителями роли физической культуры и спорта в развитии личности и социальной компетентности;
- формирование мотивационно-ценностного отношения к физической культуре и спорту, установки на здоровый образ жизни, физическое само-

совершенствование и самовоспитание, необходимости в регулярных учебно-тренировочных занятиях;

- обретение опыта творческого использования спортивной деятельности для достижения жизненных и профессиональных целей, достижение высоких спортивных результатов.

Антропогическая сущность физического воспитания непосредственно связана с содержанием общего понятия «воспитание», причем в широком его понимании. Это означает, что так же, как и воспитание в целом, физическое является целенаправленным процессом решения соответствующих задач воспитательного, образовательного и развивающего порядка.

Физическое воспитание направлено на морфологическое усовершенствование организма человека, укрепление его здоровья, расширение границ творческого долголетия как важных предпосылок формирования всесторонне развитой личности, способной и готовой к высокопроизводительной работе и социальной защищенности. Известно, что физическое воспитание, как и воспитание в целом, есть общая и вечная категория общественной жизни. Его конкретные формы исторически обусловлены, а цель и задачи, содержание и организация меняются с изменением общественных условий.

Исключительно высоко оценивал роль семьи в физическом воспитании ребенка выдающийся швейцарский педагог и мыслитель И. Песталоцци. Он считал, что в человеческой природе заложены умственные способности, физические и моральные силы.

Осмысление историко-педагогических аспектов проблемы физической культуры дает основания утверждать, что не существует народа, у которого не было бы самобытной разновидности физических упражнений и подвижных игр, которые представляют важный элемент его национальной культуры, жизни и быта. Сила и выносливость, стойкость и ловкость высоко ценятся каждым народом. Эти качества родители стремились воспитать у своих детей. Кроме того, каждый народ исторически постиг, что физическое воспитание неразрывно связано с другими сторонами формирования личности.

Традиции физического и психофизического закала подрастающих поколений занимали на Украине важное место в казацкую эпоху – период развития украинского становления и духовной культуры. Доказано, что украинская казацкая система воспитания – глубоко самобытное явление, аналогов которой не было в мире.

Вершиной украинской системы усовершенствования человека было боевое искусство запорожских казаков – гопак, феномен которого стал даже предметом исследования научных работников. Между тем физическое и умственное развитие личности находятся в неразрывной взаимосвязи, в значительной мере обуславливают друг друга.

Поэтому целиком понятен тот факт, что идея физического и духовного усовершенствования нашла свое отображение в теоретическом антропологическом наследии украинских национальных прогрессивных деятелей образования: Г. Вщенко, В. Сухомлинского, Г. Сковороды и др.

Известный педагог А. Макаренко, например, считал, что задача физического воспитания школьников – это утверждение четко спланированно-

го режима дня, в котором должно быть занятие физической культурой. Выдающийся педагог советовал широко использовать подвижные игры, туристические путешествия, игры на воздухе с тем, чтобы физические упражнения стали для детей потребностью.

Самая важная социальная функция семьи – воспитание и развитие детей, социализация подрастающего поколения. Не менее важную роль имеет отношение родителей к воспитанию ребенка средствами физической культуры как фактора, который определяет в дальнейшем моральный и физический потенциал человека, его трудовую, производственную деятельность. Особую роль в этом плане имеет собственный пример родителей, их отношение к занятиям физической культурой.

Воспитательный потенциал семьи и эффективность его реализации обусловлены социальными факторами объективного и субъективного характера, к которым необходимо отнести:

- структуру семьи (полная или неполная, многодетная или малодетная);
- материальные условия жизнедеятельности семьи (уровень дохода, благоустройство быта и т. п.);
- социальный статус, уровень образованности, общая и психолого-педагогическая культура;
- психологический климат в семье;
- помощь семьи со стороны общества и государства в образовании детей, социализации подрастающего поколения.

Особое внимание заслуживают вопросы, которые касаются отношения родителей к привитию интереса и привычек к занятиям физической культурой и спортом как основного фактора укрепления здоровья детей. По мнению А. Макаренко, «родители должны оснастить спортивную дорожку своих детей».

В настоящее время, как показало наше исследование, вклад семьи в физическое воспитание детей недостаточный. Объясняется это, по мнению исследователей, недооценкой значимости физических упражнений, недостаточной информацией родителей о значении занятий физической культурой, недостаточным знакомством с нормами и законами гигиены, низким уровнем работы в системе «школа – семья». Воспитание школьников нужно начать с воспитания родителей (О. Дубогай, С. Корнієнко).

Спортивная школа может осуществлять правильное физическое воспитание учеников-спортсменов при наличии тесного контакта в работе с родителями. Условия жизни ребенка, питание, режим, использование разных факторов природы, физические игры и упражнения – все эти средства физического воспитания могут быть использованы не только спортивной школой, но и родителями.

От активности родителей во многом будет зависеть физическое развитие детей. Большинство родителей заинтересованы в том, чтобы их дети росли здоровыми и физически развитыми. Большинство хорошо понимают, что успех детей в обучении будет в значительной мере зависеть от состояния их здоровья. Поэтому во многих семьях физическому

воспитанию детей отводится большое внимание, но часто оно проводится без надлежащей системы, без тесных связей с работой школы. Выбрать правильное решение этой проблемы – обязанность учителя [7].

Родители должны учесть, что учебно-тренировочный процесс в детской спортивной школе требует от детей затрат энергии, утомляет еще не совсем сформированный организм. Для воспроизведения энергии и рабочей способности организма большое значение имеют такие средства, как разумный и правильный режим дня, пребывание детей на свежем воздухе, нормальное питание. Помогать детям в выполнении режима дня обязательно должны родители, используя свой богатый жизненный опыт.

Основная часть детей нынешнего общества страдает от недостаточной двигательной активности. Следствием гипертонии есть так называемая хроническая школьная усталость. У детей ухудшается зрение, снижается количество эритроцитов в крови, замедляется рост, заметно снижается умственная трудоспособность.

Установлено, что болезненные изменения в состоянии здоровья школьников вызваны не только учебной нагрузкой, но и организацией их свободного времени. Одной из причин разных отклонений в физическом развитии и состоянии здоровья есть недостаточная двигательная активность, объем которой с каждым годом уменьшается.

Между тем передовой опыт подтверждает, что семья играет решающую роль в упрочении знаний основ здорового образа жизни и перехода ее в стойкое практическое применение умений и привычек, составляющих здоровый образ жизни. Личный пример родителей – это наилучшее средство привлечения детей к систематическим занятиям физкультурой и спортом.

Педагогическая деятельность тренеров совместно с родителями должна обеспечить связь физического воспитания и спорта с умственным и трудовым воспитанием. С этой целью родители и школа должны добиваться:

- осознания детьми роли физической культуры и спорта в разностороннем развитии личности, сознательного отношения к укреплению своего здоровья;
- использование национального опыта физического воспитания детей, воспитание рыцарского духа и казачьего мужества, самосознания, закаленности тела и воли;
- одним из идеалов физического совершенства человека для молодежи должно быть запорожское казачество;
- воспитание потребности в регулярных занятиях физической культурой, спортом, соблюдение режима дня, стремление к овладению санитарно-гигиеническими знаниями и привычками, утверждение здорового образа жизни;
- стремление детей к общественно-полезной деятельности, к физической культуре, спорту, к активному участию в Скаутской организации;

Вырастить детей здоровыми, воспитать их – это не личное дело взрослых, а родительская обязанность.

Родители несут ответственность перед страной за физическое и моральное развитие детей. Они должны создавать детям благоприятные ус-

ловия для сохранности и упрочения здоровья, их нормальное физическое развитие и профилактику заболеваний.

Физическим воспитанием в семье можно охватить практически всех детей. Родители могут выработать у них правильную осанку, научить их плавать, ходить на лыжах, кататься на коньках, бегать. При этом можно использовать разные формы занятий физическими упражнениями – от простых (утренняя гимнастика) к сложным (тренировка в избранном виде спорта).

Родителям можно рекомендовать следующие формы занятий физическими упражнениями детей в семье:

- утренняя гигиеническая гимнастика;
- утренние специализированные упражнения;
- физкультминутки;
- занятия по общему физическому развитию;
- самостоятельные тренировочные занятия;
- участие в соревнованиях;
- прогулки (пешком, на велосипеде, лыжах);
- закаливание;
- туризм;
- подвижные и спортивные игры.

Выбор форм физического воспитания детей в семье зависит от их возраста, пола, здоровья и физической подготовленности.

Исходя из вышесказанного, следует сделать выводы о том, что физическое воспитание, которое осуществляется в семье под контролем и руководством родителей, – наиболее эффективный путь для охвата детей занятиями и привития двигательных навыков. Однако без общей работы со спортивной школой, без единых требований семьи и спортивной школы с этой задачей не справиться.

Отсутствие заботы части родителей о физическом развитии и подготовленности своих детей зависит в первую очередь от педагога – специалиста физического воспитания. Чтобы родители стали соучастниками в работе педагога-тренера, необходимо уметь заверить их, что занятия физкультурой и спортом не только не мешают детям учиться, но и содействуют лучшему усвоению теоретического материала на школьных уроках.

Список литературы

1. Ашмарин Б. А. Теория и методика физического воспитания. – М., 1990.
2. Бажуков С. М. Здоровье детей – общая забота. – К., 1974.
3. Бердихова Я. Мама, отец, занимайтесь со мной. – Л., 1990.
4. Вишневский О. Современное украинское воспитание. – Львов, 1996.
5. Возрастная педагогическая психология / Под. ред. А. В. Петровского. – К., 1979.
6. Волков Л. Основы спортивной подготовки детей и подростков. – К., 1993.
7. Дмитриев А. Е., Фатеева Н. И., Львов М. Р. Дидактика. – М., 1990.
8. Дубогай А. Д., Мовчан Л. М. Физкультура: Мы и дети. – Киев, 1989.
9. Духнович А. В. Народная педагогика в пользу учителей. Педагогика общая. – Львов, 1987.

Максимова Светлана Юрьевна
Магомедов Руслан Расулович
Сиротина Анастасия Александровна
Боляк Вероника Владимировна
Svetlana Yuryevna Maksimova
Ruslan Rasulovich Magomedov
Sirotina Anastasia Alexandrovna
Boliak Veronica Vladimirovna

**АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ НАПРАВЛЕНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ
ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ У ДОШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ
ДЕТСКОГО САДА И СЕМЬИ**

**ANTHROPOLOGICAL DIRECTIONS OF FORMATION OF A
HEALTHY WAY OF LIFE AMONG PRESCHOOL CHILDREN IN A
CHILDREN'S GARDEN AND FAMILY**

**ФГБОУ ВПО «Волгоградская государственная академия
физической культуры»**

**ГБОУ ВПО «Ставропольский государственный
педагогический институт» г. Ставрополь**

RUSSIAN SEI HPE «Volgograd State Academy of physical culture»

GBOU VPO "Stavropol State Pedagogical Institute»

e-mail: marus-stv@yandex.ru

Аннотация: в статье рассматриваются вопросы оптимизации средств и методов улучшения антропо-психофизического состояния детей в условиях детского сада и семьи, повышения их адаптационных возможностей. Приводится фактический материал основных направлений работы по формированию антропологических основ здорового образа жизни у детей 5–6 лет. Предлагаются домашние задания, позволяющие повысить эффективность занятий физической культурой с родителями детей при формировании основ здорового образа жизни.

Annotation: the article deals with the optimization of the means and methods to improve the anthropo-physical condition of children in kindergarten and the family, increase their adaptive capacity. Provides factual material, the work on the formation of anthropological foundations of healthy lifestyles in children 5–6 years. Offers homework, to enhance the effectiveness of physical activity with parents and children when forming the foundations of healthy way of life.

Ключевые слова: антропология, дошкольники, физическая и двигательная подготовленность, физкультурное образование детей в семье, методические приемы.

Keywords: anthropology, preschoolers, physical and motor skills, physical training education of children in the family, methodical techniques.

По признанию специалистов всего мира, период от рождения ребёнка до его поступления в школу является возрастом наиболее стремительного физического и психического развития человека, первоначального формирования качеств, необходимых в течение всей последующей жизни [2; 3; 4]. В связи с этим в стране ведётся широкомасштабная

работа по поиску средств и методов улучшения антропо-психофизического состояния детей, повышения их адаптационных возможностей.

Динамика состояния здоровья детей в дошкольных учреждениях в последнем десятилетии далека от оптимистичной. Так, в соответствии с данными научных исследований в сфере педагогической антропологии здоровья [1; 2] заболеваемость дошкольников в последнее десятилетие увеличилась вдвое. К сожалению, становится привычной информация, основанная на официальных данных о системном ухудшении состояния здоровья, снижении уровня физической и двигательной подготовленности детей дошкольного возраста [3].

По мнению ведущих учёных, данную ситуацию определяют прежде всего снижение социальной защищённости и общего уровня жизни населения страны, негативные изменения в экологии, стабильное несовершенство медицинского обслуживания, недостаточное финансирование дошкольных образовательных учреждений.

В данной социальной ситуации формирование антропологических основ здорового образа жизни начиная с дошкольного детства является весьма актуальным направлением. Привитие ребёнку основ гармоничного физического развития, первоначальных знаний технологий здоровьесбережения, полноценной двигательной деятельности, привычки к регулярным занятиям физической культурой создаст благоприятные предпосылки для полноценного развития личности.

Система формирования здорового образа жизни предполагает начало её действия в дошкольном возрасте. Ведущее организационное и обеспечивающее значение в этом процессе принадлежит дошкольным образовательным учреждениям. Дошкольный возраст, потенциал дошкольного образовательного учреждения позволяют формировать современное мировоззрение, осознанное в рамках возрастных возможностей отношений ребёнка к освоению ценностей физической культуры, развитию мотиваций и потребностей.

Однако в практике работы ДОУ зачастую упускаются огромные возможности в плане формирования здорового образа жизни детей через взаимодействие детского сада и семьи [5; 6]. Весьма немногочисленны и научные исследования в этой области. Хотя программу по физическому воспитанию можно построить на основе оптимизации двигательной активности детей, дополнив её специально разработанными теоретическими занятиями, имеющими познавательную направленность и позволяющими более эффективно, совместно с родителями формировать направления антропологических основ здоровой жизнедеятельности.

Для формирования антропологических основ здорового образа жизни у детей на базе детского сада между педагогическим коллективом и семьями детей должна вестись активная работа. Основные направления этой работы представлены на рисунке 1.

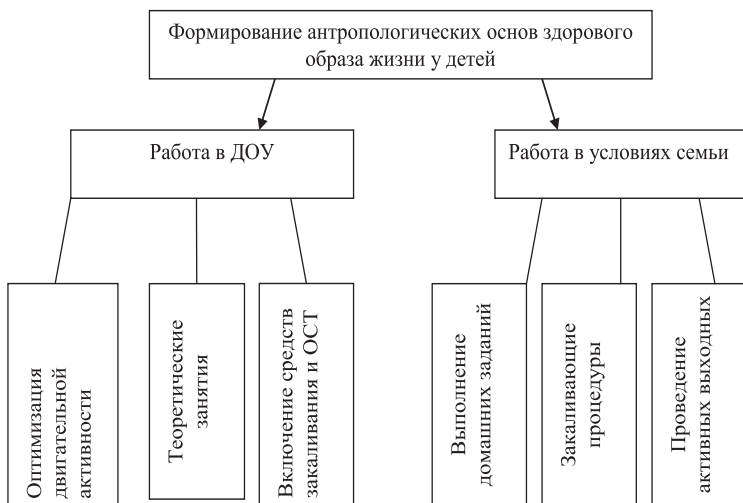


Рисунок. 1. – Основные направления работы по формированию антропологических основ здорового образа жизни у детей 5–6 лет

В течение учебного года работа ведётся в следующих антропологических направлениях:

1. Физкультурное образование детей, с детьми проводятся теоретические занятия по следующим темам:

- 1) Познать себя – познать мир.
- 2) Я и моё здоровье.
- 3) Путешествие в страну Питания.
- 4) Здоровье и безопасность.
- 5) Вредные привычки.
- 6) Солнце, воздух и вода – наши лучшие друзья.

Познавательные занятия проводятся 1–2 раза в месяц, так же организуются спортивные праздники по тематике изучаемых тем.

1. Дополнение в используемые средства физического воспитания средств закаливания, оздоровительных систем и технологий (Таблица 1):

Таблица 1

Сочетание форм физического воспитания с элементами оздоровительных систем и средствами закаливания

Формы физического воспитания	Средства закаливания	Оздоровительные системы и технологии, ЛФК
Физкультурные занятия	Воздушные ванны в сочетании с физическими упражнениями	Элементы дыхательной гимнастики

Утренняя гимнастика	Воздушные ванны в сочетании с оздоровительным бегом	Элементы корригирующей гимнастики
Физкультурные минутки		Точечный массаж, самомассаж
Прогулки	Солнечные ванны в сочетании с подвижными играми Полоскание зева прохладной водой	Элементы дыхательной гимнастики
Гимнастика после сна	Босохождение по массажным коврикам	

3. Домашние задания – детям предлагаются следующие задания на дом:
- 1) самомассаж ладоней и стоп (всем детям).
 - 2) обливание стоп прохладной водой перед сном (всем детям).
 - 3) Корригирующая гимнастика для профилактики нарушений осанки и плоскостопия (всем детям).
 - 4) Корригирующая гимнастика (детям с нарушениями опорно-двигательного аппарата).
 - 5) Гимнастика для укрепления верхних дыхательных путей (горла и носа).
 - 6) Полоскание зева прохладной водой.
 - 7) Мелкомоторная гимнастика.
4. Оптимизация двигательного режима – проходит по направлениям:
- в условиях детского сада введены физкультурно-оздоровительные прогулки в виде кроссового бега и подвижных игр, туристические походы, ежедневные физкультурминутки (дыхательные упражнения, мелкомоторная гимнастика, упражнения на профилактику нарушений осанки);
 - в условиях семьи выполняются домашние задания и активные выходные.

Таким образом, формирование антропологических основ здорового образа жизни у дошкольников основывается на совокупном использовании циклических физических упражнений, оздоровительного бега, дыхательной, основной и корригирующей гимнастики, солнечных, воздушных закаливающих мероприятий во время двигательной активности и общего закаливания водой (в домашних условиях). Практическая часть дополняется блоком специально разработанных теоретических занятий, имеющих познавательную направленность, целью которых было формирование совместно с родителями, у детей основ здорового образа жизни.

Список литературы

1. Магомедов Р.Р. Антрополого-педагогический мониторинг состояния физического здоровья дошкольников. – Ставрополь, 2007.
2. Магомедов Р.Р. «Азбука» физической культуры для детей старшего дошкольного возраста. – Ставрополь, 2011.
3. Моргунов И.Н. Физкультурное образование детей 5–6 лет на основе взаимодействия семьи и педагогов дошкольных образовательных учреждений. – Автореф. дис... канд. пед. Наук. – Краснодар, 2001.

4. Науменко Ю. В. Здоровьесберегающая деятельность школы // Педагогика, – 2005. – № 6. – С. 37–44.

5. Шумская О. О. Физическое воспитание дошкольников 4–6 лет на основе использования сезонно-ориентированных средств двигательной активности. Автореф. дис... канд. пед. Наук. – Хабаровск, 2007.

6. Фомина Н. А., Максимова С. Ю., Прописнова Е. П., Горина Е. В. Оздоровительные виды гимнастики в детском саду. – Волгоград, 2008.

УДК 159.923.2

Микаэлян Диана Арменовна
Mikaelyan Diana Armenovna

**АНТРОПОЛОГИЧЕСКАЯ СУЩНОСТЬ ДЕВИАНТНОГО
ПОВЕДЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КАК ДИСТОРСИИ
НРАВСТВЕННОГО ПОВЕДЕНИЯ**
**ANTHROPOLOGICAL ESSENCE OF DEVIANT BEHAVIOR OF
YOUNGER STUDENTS AS A DISTORTION OF MORAL BEHAVIOR**
Филиал ГБОУ ВПО СГПИ в г. Будённовске
The branch of the Stavropol State Pedagogical Institute in Budennovsk
e-mail: diana_david999@mail.ru

Аннотация: раскрывается многозначный и многоаспектный характер проблемы девиантного поведения детей младшего школьного возраста. Представлены подходы к интерпретации девиантного поведения на понятийном уровне. Рассмотрена проблема девиантного поведения с позиции нравственного воспитания личности в современном обществе.

Annotation: reveals the multifaceted and multidimensional nature of the problem of deviant behavior of children of primary school age. Presents approaches to the interpretation of deviant behavior at the conceptual level. The problem of deviant behavior from a position of moral education of the individual in modern society.

Ключевые слова: девиантное поведение, нравственность, норма, девиация.

Keywords: deviant behavior; morality, norm, the deviation.

Проблема девиантного (отклоняющегося) поведения, несмотря на большое количество исследований данного феномена в разных областях научного знания, причисляется к категории наиболее сложных, многозначных и наряду с этим актуальных. Актуальность её обуславливается, в частности, тем, что с каждым годом наблюдается тенденция к увеличению численности детей с отклонениями в поведении.

Девиация проявляется одной из сторон явления переменчивости, которое свойственно не только человеку, но и окружающему его миру. Неустойчивость в социальной сфере всегда связана с деятельностью и проявляется в поведении человека, представляющем собой взаимодействие его с окружающей средой, опосредованное внешней и внутренней активностью ребёнка [1].

Такие исследователи, как С. Ю. Бородулина, И. А. Невский, В. Г. Степанов, М. В. Фирсов, отклоняющееся поведение обуславливают как социаль-

ное поведение индивида или группы, не соответствующее установленным нормам, правилам и образцам, выработавшимся в данном обществе, вследствие чего эти нормы ими нарушаются. А вот В.Д. Менделевич подчёркивает, что девиация – это граница между нормой и патологией, крайний вариант нормы. Девиантность невозможно обусловить, не основываясь на знании норм [2].

На сегодняшний день существуют различные подходы к определению девиантного поведения, которые опираются на многообразное понимание нормы: биологический, социологический, психологический.

Биологический подход предусматривает наличие неблагоприятных физиологических или анатомических особенностей организма ребёнка, затрудняющих его социальную адаптацию: психофизиологические, генетические, физиологические. Социологический – обуславливает девиацию как отклонение от общепринятых норм. Тревожным знаком является регресс числа детей с нарушением поведения, проявляющемся в асоциальных, агрессивных и конфликтных поступках, отсутствии интереса к учёбе, деструктивных действиях, аддиктивных тенденциях и т.д. Социальные отклонения агрессивного характера обнаруживаются в действиях, устремлённых против личности (хулиганство, оскорбления, побои). Социальные отклонения корыстного и агрессивного типа могут быть как вербального (оскорбление словом), так и невербального характера (физическое воздействие) и проявляться на уровне как докриминальном, так и посткриминальном. То есть в виде проступков и безнравственного поведения, порождающих моральное порицание, и в виде законных уголовно-наказуемых действий.

В настоящее время всё большее внимание привлекают проблемы исследования психологических причин нарушений в поведении у детей разных возрастов, востребованы соответствующие программы психопрофилактики и коррекции. Так, с психологической точки зрения, девиантное поведение рассматривается в связи с внутриличностным конфликтом, саморазрушением и деструкцией личности, а также состояниями интеллектуальных отклонений, слабоумием и психопатией.

За последние годы педагогами и психологами был выполнен целый ряд новых исследований по изучению, диагностике и коррекции нарушений поведения. Данным вопросам посвящены работы Беличевой С.А., Дубровиной И.В., Кона И.С., Кондрашенко В.Т., Личко А.Е. и др. В результате понятия «норма» и «отклонение» (девиация) всё чаще рассматриваются как взаимозависимые и взаимообусловленные категории. Норма и отклонение всегда подразумевают друг друга, одно без другого не может существовать. Разумеется, что отклонение без наличия соответственной нормы невозможно выявить, а норму без отклонения невозможно отметить и установить [5].

Однако при всех обозначенных выше достижениях в изучении проблемы девиации все же следует признать слабую разработанность отдельных немаловажных теоретико-методологических аспектов, которые связаны с нарушением поведения учащихся.

Отклоняющееся поведение является следствием неблагоприятного психосоциального развития и нарушений процесса социализации, что прояв-

ляется в различных формах детско-подростковой дезадаптации уже в достаточно раннем возрасте [2].

Причины нарушения поведения являются результатом политической, экологической и социально-экономической нестабильности общества, неблагоприятных семейно-бытовых отношений, отсутствия контроля за поведением ребенка, чрезмерной занятости родителей, увеличения количества разводов, а также рассогласованности действий учителей и родителей, приводящей к неправильному подходу воспитания детей, вследствие чего появляется нарушение их поведения.

Много факторов оказывают влияние на предупреждение и профилактику отклоняющегося поведения детей: семья, общество, социальные институты и др. Но из самых важных следует выделить школу, которая должна создавать все условия для развития личности школьника, формирования нравственной культуры, так как именно в младшем школьном возрасте зарождается процесс формирования и развития личности ребёнка, и девиации в поведении ещё не устойчивы и являются вариативными.

Основными ступенями становления отклоняющегося поведения являются: возникновение противоречия между личностью и общественными нормами; отрицание ребенком социальных требований; проявление несогласия и противозаконных действий (обман, мелкое хулиганство, кражи); накопление асоциального опыта в поведении (хулиганство, насилие и др.); нарушение законов и совершение преступления.

В работах В. Ф. Матвеева и А. Л. Гройсман выделяются следующие виды нарушений в поведении: 1) страхи навязчивости; 2) двигательная расторможенность; 3) заикание; 4) расстройство аппетита; 5) побег из дома и бродяжничество; 6) страх перед своей физической неполноценностью; 7) патологическое фантазирование; 8) патологические увлечения.

К причинам, обуславливающим отклонения в поведении младших школьников, можно отнести и реалии настоящего периода в жизни общества: неразвитость социально-культурных потребностей у детей, скудость их внутреннего мира, отчужденность. Но молодёжная девиация есть слепок с социальных отношений в обществе, где очень часто господствует атмосфера бездуховности и безнравственности.

Если рассматривать понятие «нравственность» по «Словарю русского языка» С. И. Ожегова, то оно представляется как внутренние, духовные качества, которыми руководствуется человек, правила поведения, этические нормы, обуславливаемые этими качествами [4].

В обширном плане духовно-нравственное воспитание – это совокупный, стратегический, интеллектуальный ресурс общества и всего государства. При этом необходимо учесть, что духовная составляющая отображает внутренний мир человека, соединение (скорее всего, на бессознательном уровне).

Нравственность формируется в детях только благодаря примеру родителей (взрослых). Система общественного воспитания и образования не может коренным образом изменить ситуацию, но все же

призвана внести позитивный вклад в восстановление традиционных ценностей семьи и общества в целом, способствующих нравственному воспитанию детей и подростков. К сожалению, в современном социокультурном пространстве, в СМИ весьма редко поднимаются темы нравственности, они хаотичны и растворяются в потоке второстепенной информации. Зачастую массовая культура превозносит, пропагандирует циничность, эгоизм, вседозволенность в отношении с семьей, с обществом. Несомненно, приоритет реальных интересов превалирует над духовно-нравственными ценностями, разрушая при этом семейные воспитательные функции [2].

Таким образом, отклоняющееся поведение – это система поступков или отдельные поступки человека в зависимости от его возраста, носящие характер отклонения от принятых в обществе норм. В младшем школьном возрасте наиболее распространены такие формы отклоняющегося поведения, как непослушание, проявляющееся в озорстве, шалостях, проступках; детский негативизм, выражающийся в капризах, упрямстве, своеволии, недисциплинированности и пр. Но именно в младшем школьном возрасте складывается представление об образе жизни, идёт активное знакомство и взаимодействие с социумом, которое не всегда выступает как «положительный пример». Ярко отклоняющееся поведение в младшем школьном возрасте может не выражаться, существенные формы девиации могут обнаружиться уже в подростковом возрасте, но для того, чтобы этого не случилось, важно знать причины отклоняющего поведения, существенные характеристики и соответственно предупредить отклонения в поведении у младших школьников. Отклонение поведения от нормы называют также аномальным, антисоциальным, асоциальным, девиантным, расстроенным, искривленным, неправильным, испорченным, деликвентным. Представленные наименования заявляют об одном: поведение ребёнка не соответствует норме, принятой в обществе, то есть является аномальным, или отклоняющимся.

Список литературы

1. Бим-Бад Б.М. Педагогический энциклопедический словарь. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2002.
2. Волошина Л. В. Духовность: вопросы, суждения, мнения // Научно-педагогическое обозрение PedagogicalReview. – 2013. – № 1.
3. Воспитание трудного ребенка: дети с девиантным поведением: учебно-метод. пособие / Под ред. М. И. Рожкова. – М., 2001.
4. Жигинас Н. В. Девиантное поведение подростков как искажение нравственного воспитания // Вестн. Томского гос. пед. ун-та. – 2014. – № 1(142). – С. 39–44.
5. Ларионова С. О. Девиантное поведение как научно-педагогическая проблема // Фундаментальные исследования. – 2013. – № 1. – С. 90–94.

**ОБИДА И ОБИДЧИВОСТЬ
КАК АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ
RESENTMENT AND RESENTMENT
AS AN ANTHROPOLOGICAL PHENOMENON
PEDAGOGICAL INTERACTION**

**ГБОУ ВПО «Ставропольский государственный педагогический
институт», г. Ставрополь
Stavropol State Pedagogical Institute, Stavropol
e-mail: olga.bobrenko@mail.ru**

Аннотация: обидчивость – это активная деятельность. Человека невозможно обидеть, если он не обижается. Обидчивость и оскорбление связаны с нарциссизмом, и в некоторых субкультурах это происходит постоянно. Способность обижаться необходима, как и любая другая социальная деятельность, но иногда она действует разрушительно, и это приводит к конфликтам, в том числе в педагогическом взаимодействии.

Annotation: Resentment is active. A man cannot be hurt, if he is not offended. Resentment and insult are associated with narcissism, and in some subcultures it happens all the time. The ability to be offended is necessary, like any other social activity, it is necessary to strengthen the narcissistic equilibrium. But sometimes she acts destructively and this leads to conflicts, including in pedagogical interaction.

Ключевые слова: обида, обидчивость, нарциссизм, агрессия, активность, аффект.

Keywords: resentment, resentment, narcissism, aggression, activity, affect.

Слово «обида» не является термином, его не найдешь в психологическом словаре Лапланша и Понталиса, это слово взято из повседневного обихода. Но нам хотелось бы посвятить статью анализу душевного явления, которое еще не было систематически рассмотрено в научной литературе как разработанное понятие, так как это открывает возможность стать одними из первых на территории, которая так мало исследована.

Обидчивость и оскорбление в психологии связаны с нарциссизмом, и в некоторых субкультурах, в том числе молодежных, оно происходит постоянно. Нам показалось интересным исследование данного феномена в контексте заявленной темы конференции, потому что очень многие педагогические конфликты возникают из-за непонимания истинной причины, порождающей противоречия. Часто то, что педагога обижает во взаимодействии с другими участниками образовательного процесса, не осознается им как его собственные «части». Для укрепления своего я он проецирует эти «нежелательные» объекты, черты на других, чтобы противостоять им. Кроме того, за чувством обиды, раздражения, гнева и др. дисфункциональными чувствами стоят нелогичные, иррациональные убеждения, а это значит, что, осознавая и работая с собственными

убеждениями, можно изменить отношение к ситуации и конструктивно разрешить ее. Обида и, как следствие, агрессия – неотъемлемая часть жизни человека. Важным также является осознание того, что обижаться и конфликтовать – это нормально. Таким образом, педагог помогает ребенку развивать эмпатию. Поэтому необходимо не избегать конфликта, а посмотреть, как мы умеем спорить, как мы ведем себя в конфликте. Не избегать обид, а прорабатывать их.

На немецком языке слово «обида» *groll*, что чаще всего переведено на английский как *resentment* или зачастую – *grievance*. Иногда Фрейд пользуется в подобных случаях словом *erbitterung*, то есть огорчение [5, с. 112]. Есть случаи, когда переводчики и авторы, пишущие по-английски, прибегают к словам *assault* или *insult*, которые тоже означают обиду, но больше в смысле нанесенного оскорбления или унижения. На ивритском сленге в таких случаях говорят «я для него прозрачен», что значит «он не видит меня в упор». Таким образом, нелегко найти эквиваленты русского слова «обида» в мировой психологической литературе и не всегда ясно, какие термины искать. Этимология этого слова в русском языке происходит от старорусского «об» и «видеть» – об-вида [1, с. 117], т.е. когда кто-то обделен, обойден видением. Человек обижен, когда другой, важный для меня, меня не увидел, не принял мои чувства в расчет.

В этой связи мы рассматриваем четыре аспекта данного явления: 1) сам акт нанесения обиды, его аффективный заряд; 2) обида как чувство, возникающее у обиженного в момент ее переживания; 3) реакция на это чувство, когда обиженный человек возвращает обиду; 4) обиженное негодование, которое человек может носить в себе в продолжении длительного времени, которое превращается в постоянные отношения с объектом.

В статье Майкла Фельдмана «Обида и лежащая в ее основе эдипальная конфигурация» [4, с. 13] описан эмоциональный план обиды: это удовольствие и удовлетворение скрытой агрессивности, которая неизбежно присутствует в переживании обиды и ведет к ее дальнейшему поддержанию и перенесению на других. Здесь мы переходим к следующему аспекту обиды, самому акту ее нанесения и сопровождающим его аффектам возмущения и мстительности. Фельдман описывает это так: «Характерная черта обиды, на которой я хочу сосредоточить внимание, это степень враждебного, извращенного удовлетворения от беспрерывных повторений, которые питают эту обиду». Быть может, это постоянное возвращение к испытываемой горечи является просто выражением нужды в необходимой эвакуации внутренней агрессии? Винникот поясняет это так: «Обычно говорят, что дети «перерабатывают ненависть и агрессию» в игре, как будто агрессия – это какое-то плохое вещество, от которого нужно избавиться. Это отчасти верно, потому что накопленные обиды и результаты переживаний злости могут ощущаться ребенком как какой-то вредный материал внутри него». Винникот трактует здесь субъективное ощущение содержащейся внутри злости и обиды по-Кляйниански. Итак, не является ли позиция обиженного своего рода оправданием для извержения первичной агрессивности?

Мы найдем множество примеров в литературе, описывающих аффект, возмущение и злобу обиженного. Интересен и тот факт, что обиженные и оскорбленные это нередко те, кто обижают и оскорбляют. Из садо-обиды можно с легкостью выйти в поле садо-мазохизма, где мученик запросто превращается в мучителя. И если это так, мы можем задать вопрос: что, если состояние обиды это, по сути дела, камуфляж, служащий для оправдания выплеска эмоций на окружающих? Не этим ли можно объяснить факт, что зачастую обиженные люди так упрямо цепляются за свою обиду?

В этой связи стоит вспомнить дискуссии по поводу первичности человеческой агрессии: между последователями З. Фрейда, М. Кляйн [2, с. 25–40] с одной стороны и последователями Кохута [3, с. 42–68] – с другой. Мелани Кляйн пишет: «Я основываюсь на предположении, что на ранней стадии душевного развития садизм становится активным во всех различных источниках либидинального давления... В период, о котором я говорю, доминантная цель субъекта – это завладеть всем, что содержится в материнском теле...». В противоположность этим взглядам Кохут видит в агрессии явление вторичное, т.е. реакцию на раздражение со стороны среды, желание отместить обидой за обиду. Он пишет: «Агрессия изначально отсутствует в младенце, если к нему относятся с эмпатией». Последователь Кохута Баш формулирует это так: «Агрессия направлена против разочаровывающих элфобъектов и вызывает, казалось бы, непрекращающуюся потребность в отмщении, приводя к нарциссической патологии. Эта нарциссическая ярость является попыткой поддержания целостности себя, превращая в активность то, что было выстрадано пассивно, и, стыдя другого за то, в чем сам испытывал стыд».

Вполне естественно, что такие противоположные теоретические позиции в понимании агрессивности и обиды приводят к значительной разнице в практике, в технике и стиле общения. Поэтому резонно прийти к заключению, что теоретические предпочтения практикующего психолога – это результат его личного и профессионального опыта, его индивидуальных склонностей. Нам представляется, что вопрос, насколько человеческая агрессивность первична, не может быть решен однозначно. Если мы обратимся к результатам нейрофизиологических исследований (Panksepp, 1998 и др.), то убедимся в том, что человеческий мозг заведомо оснащен необходимыми нейронными центрами и механизмами, чьей основной задачей является приведение в действие агрессивного поведения. В этом смысле агрессивность, безусловно, является неотъемлемой частью нашего психического аппарата. Тем не менее само по себе наличие такой потенциальной способности к агрессии еще не является доказательством в пользу первичности или вторичности мотивации для агрессивного поведения. Таким образом, обида и сопровождающая ее агрессия – это необходимая часть человеческой природы.

Но иногда обида действует разрушительно, когда она не выражена и перерастает в отношения с объектом (что называется, человек живет, «затаив обиду»). Это опасно, так как может приводить к болезням, миграции симптомов, психотическим реакциям, разрушению отношений.

Как научить ребенка справляться со своими обидами, не переводить их во внутренний план, не разрушать себя и не нападать на других? Для этого важно понять, что обидчивость – это активный процесс, который содержит в себе проекции, то есть наши внутренние психологические представления об отношении другого человека или других людей к нам. Мы обижаемся на эти проекции и, обижаясь, начинаем себя защищать.

Мы все имеем представления о себе, и в целом это представление позитивное. На свои недостатки мы обычно не обращаем внимания. З. Фрейд назвал это «эго-идеалом», от которого мы получаем нарциссическое удовольствие. Если обратная связь существенно отличается от эго-идеала, в результате чувствуется стыд. Нередко мы имеем дело с нашей фантазией о том, как к нам относятся другие. Такая готовность и есть наша позиция, заставляющая опровергать ошибочное отношение. Следовательно, если кто-то чувствует, что его обижают, то это исходит именно из такой позиции – «я знаю, что другие думают обо мне, и я все время стараюсь защитить себя и бороться против этого. Я показываю, что не такой, внушаю это себе и другим». Парадокс заключается в том, что своей обидчивостью обиженный подтверждает свою веру и уверенность с одной стороны, а с другой – борется против нее.

При обиде сужается наше психологическое пространство, остается только оскорбительное значение. Выводы становятся более конкретными, а «может быть» совсем исчезает. За чувством обиды стоят нелогичные, иррациональные убеждения относительно того, что другие не должны так поступать, со мной поступили не так, как я этого заслуживаю. Это происходит зачастую потому, что человек боится своей беспомощности и неуверенности и боится, что это увидят другие. Как мы видим, обидчивость сложный психологический процесс, где человек для укрепления своего я проецирует «нежелательные» части, черты на других, чтобы противостоять им и таким образом укрепить свое «желаемое идеальное» представление о себе.

Так, с одной стороны, способность обижаться необходима, как и любая другая социальная деятельность для укрепления нарциссического равновесия. А с другой – понимание феномена обиды и обиженности позволит специалистам образовательных организаций, педагогам и психологам эффективнее разрешать возникающие конфликты между детьми, а также исследовать и изучать собственные проекции для понимания себя и построения более осознанных отношений со всеми участниками педагогического взаимодействия.

Список литературы

1. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. – М., 1989. – 341 с. 2.
- Кляйн М. Зависть и благодарность. – СПб., 2015.
3. Кохут Х. Анализ самости. Монография. – М., 2014.
4. Фельдман М. Обида и лежащая в ее основе эдипальная конфигурация. / М. Фельдман // Журнал практической психологии и психоанализа. – 2015. – № 1
5. Фрейд З. Толкование сновидений. – М., 2000.

**АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ ИНТЕГРАЦИИ ОБЩЕГО
И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**
**ANTHROPOLOGICAL MECHANISMS OF INTEGRATION OF
GENERAL AND ADDITIONAL MUSIC EDUCATION**

**ГБОУ ВПО «Ставропольский государственный
педагогический институт», г. Ставрополь**
Stavropol State Pedagogical Institute, Stavropol
e-mail: ritanalbandyan@mail.ru

Аннотация: в статье определяются условия и особенности интеграции общего и дополнительного музыкального образования, раскрываются специфика, формы, принципы дополнительного музыкального образования на современном этапе, роль общего и дополнительного образования в процессе формирования гармонично развитой личности.

Annotation: the article defines the conditions and modalities of integration of General and additional music education, specifics, forms, additional principles of music education at the present stage, the role of General and additional education in the process of formation of a harmoniously developed personality.

Ключевые слова: интеграция, формы, принципы, модель, специфика.

Keywords: integration, forms, principles, models, specificity.

Решение задач модернизации образования в РФ вызвало активное обсуждение программы «Наша новая школа», где рассматривались, в частности, следующие вопросы: обновление содержания образования, поддержка самостоятельности образовательных учреждений, внедрение в образование информационных технологий, развитие системы поддержки талантливой молодежи и педагогического потенциала. Одной из составляющей образовательного процесса современной школы в рамках нового Стандарта является «внеурочная деятельность», которая базируется на тесном взаимодействии учреждений общего и дополнительного образования детей, способном расширить возможности образовательных стандартов и оперативно предоставить конкретный образовательный результат.

Новая школа, исходя из антропологического принципа единства и комплексности образовательного процесса, должна построить принципиально новую модель своей деятельности, обеспечив полноту образования «в полном смысле этого слова». Впервые общее и дополнительное образование детей в школе должны стать равноправными, гармонично дополнять друг друга и тем самым создавать единое образовательное пространство, необходимое для полноценного личностного развития каждого ребенка. Только таким образом можно действительно обеспечить подрастающему поколению новое качество образования и преодолеть интеллектуальный перекос в развитии учащихся, а также создать основу для их успешной адаптации в обществе. Единое образовательное пространство будет способствовать раскрытию творческих возможностей, способностей и таких личностных качеств, как самобытность, инициативность, фантазия, то есть всего того, что относится к индивидуальности человека.

Система дополнительного образования многофункциональна, так как она даёт возможность раскрыть и развить способности каждого ребёнка и таким образом подготовить его к условиям современной жизни: развить умения бороться за себя и претворять свои идеи в жизнь в высококонкурентной среде. Дети должны вовлекаться в исследовательские проекты, осознавать свои возможности, учиться принимать собственные решения, ясно выражать свои мысли, помогать друг другу. И делать это необходимо в системе, постоянно.

Внеурочная деятельность должна рассматриваться не как «добавка» к основному общему образованию, которая сглаживает недостатки работы с разными группами детей, как отстающими, так и одарёнными. Основная её функция – осуществить содружество общего и дополнительного образования для того, чтобы добиться цельности образования на основе удовлетворения взаимных интересов.

Такое взаимодействие создаст, расширит и обогатит учебно-воспитательное пространство в социуме, которое является ближайшей средой жизнедеятельности ребенка, обеспечит его успешную адаптацию к современным социокультурным условиям.

Интеграция общего и дополнительного образования является важным условием перехода на ФГОС и приводит к совершенно новому результату, который может быть зафиксирован с помощью системы критериев, рождённых внутри нового интегрированного комплекса. Это должна быть система, включающая единую диагностическую схему в оценивании образовательных результатов обучения.

Взаимодействие общего и дополнительного образования – это один из самых перспективных способов развития собственных ресурсов, потому что объединение разного типа ресурсов (интеллектуальный и кадровый ресурс – у дополнительного образования; финансовый и организационный – у общего образования) даёт новый и более качественный результат.

Так как цели дополнительного образования направлены на реализацию индивидуальных интересов и потребностей каждого школьника во внеурочное время и предоставление возможностей выстраивания каждым учащимся индивидуальной, личной образовательной траектории, то и реализация таких возможностей увеличивается. В таких условиях возможно создание новой среды обучения, ориентированной на самостоятельную учебную деятельность, развитие творческих способностей обучающихся, на социализацию детей, требующих особой заботы. Возможны использование дистанционных и телекоммуникационных образовательных технологий, разработка индивидуальных учебных планов школьников, особенно если это касается дополнительного образования детей с особыми потребностями.

Основой разработки программ интеграции учреждений общего и дополнительного образования является организация внеурочной деятельности как одного из основных компонентов базисного образовательного плана стандартов второго поколения.

В Стандарте обозначены принципы разработки дополнительных образовательных программ нового поколения:

-
- ориентация на широкое гуманитарное содержание, позволяющее гармонично сочетать национальные и общечеловеческие ценности;
 - формирование у школьников целостного и эмоционально-образного восприятия мира;
 - обращение к тем образовательным областям, которые являются личностно значимыми для детей того или иного возраста и которые недостаточно представлены в основном образовании;
 - развитие познавательной, социальной, творческой активности ребенка, его нравственных качеств;
 - обязательная опора на содержание основного образования, использование его историко-культурологического компонента;
 - реализация единства образовательного процесса [2, С. 31].

Когда мы говорим о стандарте, то прежде всего подразумеваем качество. Появление стандартов – это признак достижения высокого уровня и необходимость определения дальнейшего направления движения. Однако нельзя полагать, что если будут единые программы, то и результат будет одинаковым. В конкретной школе каждая программа приобретает свою неповторимую специфику, т.е. очень многое зависит от условий и ресурсов учреждения.

Новая школа требует и нового педагога, который знает особенности развития ребенка, владеет психолого-педагогическими знаниями, чуткого и восприимчивого к интересам воспитанников.

Реализация программы дополнительного образования требует от педагога профессиональной мобильности, готовности к непрерывному повышению квалификации и переподготовки; от руководителей образовательных учреждений – анализа образовательных потребностей, осуществления непрерывного мониторинга качества образовательных услуг.

Чтобы заложить в учащихся основы музыкальной культуры, одного урока музыки недостаточно. Сформировать опыт слушательской культуры можно не в академических условиях, а лишь при непосредственном общении с музыкой в естественных условиях, т.е. во внеучебное время.

Анализ современного музыкального образования позволяет отметить, что в современной общеобразовательной школе существуют самые разные кружки, хоровые коллективы, ансамбли и пр., которыми руководят специалисты. Но «серьёзная», классическая музыка недостаточно полно выполняет в них свою воспитательную функцию. Это связано в одних случаях с непониманием огромных возможностей музыки как средства воспитания, в других – с неумением подобрать необходимую музыку для конкретного мероприятия, с незнанием методики организации внеклассной музыкальной деятельности.

При определении форм и содержания внеклассной музыкальной работы необходимо учитывать следующие обстоятельства:

- недопустимо использовать «серьёзную» музыку, в содержании которой композитор выразил драматические или даже трагические мысли, в «лёгких» развлекательных мероприятиях. Так, иногда 40-ю симфонию Моцарта превращают в танцевальную музыку, 5-ю симфонию Бетховена используют в капутниках, тем самым обесценивая глубокое содержание классического музыкального произведения;

– при составлении сценария любого праздника необходимо использовать музыку не как иллюстративный материал, а как один из важных и содержательных компонентов всего мероприятия;

– поскольку музыка – выразительный вид искусства, способный вызывать глубокое переживание и чувства, то необходимо создавать особую атмосферу вслушивания, аудиального внимания и сопереживания;

– необходимо учитывать возрастные и психологические особенности детей. Музыка должна быть доступна по форме и интересна по содержанию. Легче воспринимается музыкальное произведение, в котором имеется определённая программа, применяются моменты звукоизображения и т.д. Но главное в музыке то, что она выражает, какие мысли, чувства передаёт [2, С. 13].

Положительного результата во внеклассной музыкальной работе можно добиться лишь в том случае, если работа будет проводиться в системе, по определённой программе.

Дополнительное образование характеризуется как образование по выбору, свободное, неформальное образование, в котором педагог гармонизирует образовательный путь с природой ребенка, его интересами, потребностями и способностями. По своей сути, дополнительное образование является одной из наиболее ярко выраженных форм личностно ориентированного музыкального образования. Оно даёт возможность каждому ребенку реализовать свои музыкальные интересы и потребности в той или иной области музыкального искусства, способствует развитию музыкальной культуры в избранном им направлении.

Дополнительное образование осуществляется в соответствующих профилированных учреждениях: детских музыкальных школах, школах искусств, а также в музыкальных кружках, клубах, студиях, которые могут быть созданы как на базе многопрофильных внешкольных учреждений, так и на базе общеобразовательных школ, гимназий, лицеев.

Специфика учреждений дополнительного образования детей заключается в следующем:

– обучение должно удовлетворять познавательный и творческий интерес каждого ребенка;

– выбор объединения, занятия, удобного режима работы, группы сверстников осуществляется самим ребенком. Следовательно, учащийся выступает главным «заказчиком» и субъектом дополнительного образования;

– процесс обучения носит неформальный характер, он основан на природе развития ребенка, акцент ставится на передаче опыта «старшего – младшему» в процессе деятельностного общения;

– специфика неформального общения предъявляет особые требования к личностным качествам педагога дополнительного образования;

– педагог вследствие отсутствия образовательного стандарта имеет возможность строить образование по принципу «процесс ради процесса», когда процесс – тоже результат [1, С. 153].

Для эффективного развития музыкальной культуры ребенка в процессе внеклассной и внешкольной работы необходимо единство нескольких линий ее развития, которые идут от урока музыки, являющегося основной

формой музыкального образования, от музыкальной жизни школы с ее музыкальными традициями и атмосферой в целом, от самого ребенка: его склонностей, музыкальных предпочтений, от предпочтений музыканта-педагога.

Результат деятельности в любой из форм дополнительного музыкального образования зависит также от таланта и усилий преподавателей музыки, от отношения школьной администрации, понимания ими больших возможностей творческого развития детей, формирования их музыкальной и общей культуры, фантазии, воображения, эстетического вкуса и др.

В педагогической теории и практике сложилось множество самых различных форм внеклассных и внешкольных музыкальных занятий, среди которых необходимо отметить:

- коллективные занятия (хоры, оркестры, вокальные, инструментальные ансамбли и др.);

- индивидуальные занятия (вокал, обучение игре на инструменте и пр.);

внешкольные:

- хоровые студии, детские музыкальные театры, клубы, детские филармонии и др.;

- детские музыкальные школы, детские школы искусств [4, С. 57].

При всем многообразии существующих форм внеклассной и внешкольной работы все они основаны на принципе добровольности. Поэтому на первый план выдвигается главная задача учителя музыки – увлечь детей той или иной формой занятий с тем, чтобы первоначально возникший у них интерес перерос в устойчивое, ясно осознаваемое учащимися желание участвовать во внеклассной или внешкольной музыкальной работе. В значительной мере этому способствует направленность музыкальных занятий на возможно более полное раскрытие творческого потенциала школьников, учет их музыкальных интересов, предоставление учащимся возможности самим участвовать в подборе музыкального материала, нахождение привлекательных для них форм проведения занятий.

Подразделение форм работы на внеклассные и внешкольные носит условный характер, так как на базе общеобразовательных школ могут быть созданы комплексные по своему содержанию формы работы, типичные для внешкольных учреждений, и, наоборот, внешкольные учреждения могут обратиться к формам, более присущим внеклассной работе.

Очень важным для развития ребёнка является «выход» музыкальных занятий за рамки школы в повседневную жизнь ребенка. Большое значение приобретают коллективные посещения учащимися филармонии, театров, музеев, выставок, а также привлечение родителей к организации музыкально-воспитательной работы, связи с внешкольными учреждениями, выступления детей и т. п. Такая разнообразная музыкальная жизнь должна стать естественной и желанной для ребенка.

Внеклассная и внешкольная музыкальная деятельность в организационном отношении делится на стабильные и нестабильные по содержанию и по составу учащихся формы работы.

К стабильным формам музыкальной работы относятся хоровые, оркестровые, вокальные, вокально-инструментальные и другие музыкаль-

но-исполнительские коллективы, музыкальные лектории, различные музыкальные любительские объединения, которые создаются на базе общеобразовательных школ или внешкольных учебных заведений, клубов.

Общей для таких форм является системность занятий, которая находит отражение в программах и планах, рассчитанных на тот или иной длительный период времени. Отличия проявляются:

- в формах занятий (индивидуальные, коллективные);
- в видах музыкальной деятельности (инструментальное и вокальное исполнительство, музыкально-сценическая деятельность и т.п.).

Индивидуальные формы музыкальных занятий в наибольшей степени могут основываться на дифференцированном подходе к личности и деятельности ученика.

Коллективные формы обладают наибольшими возможностями в развитии личности ребенка как члена музыкального художественно-творческого сообщества детей одного или разных возрастов.

К нестабильным формам музыкальной работы относят музыкальные праздники, фестивали, смотры, конкурсы, ассамблеи. Для таких форм музыкальной работы, как правило, создаются сценарии или специальные положения о смотрах, конкурсах, фестивалях.

Формы внеклассных и внешкольных музыкальных занятий могут быть подразделены на несколько групп.

Для первой группы характерны формы обучения музыке с каким-либо одним видом приобщения учащихся к музыкальному искусству: беседы о музыке, коллективные и индивидуальные занятия, обучающие пению, игре на музыкальных инструментах.

Вторую группу составляют формы обучения, включающие в себя изучение учащимися нескольких музыкальных дисциплин по принципу взаимодополнения. Сюда входят музыкальные студии, детские музыкальные школы и школы искусств, общеобразовательные школы с углубленным изучением музыкальных дисциплин и т.д.

К третьей группе относятся синтетические формы приобщения учащихся к искусству (детский музыкальный театр и др.).

В четвертую группу входят массовые музыкальные мероприятия разового характера: музыкальные праздники, фестивали, конкурсы и др.

Музыкальная деятельность детей в рамках дополнительного образования, во внеклассной и во внешкольной работе заключается в предоставлении каждому ребенку возможности реализовать свои музыкальные интересы и потребности в той или иной области музыкального искусства и тем самым способствует развитию музыкальной культуры в избранном им направлении.

Итак, при условии интеграции общего и дополнительного образования будет создано единое образовательное пространство, способствующее полноценному развитию личности школьника, адаптированного в обществе, активного, ответственного, инициативного, умеющего отстаивать и реализовывать свои идеи, человека со сформированной общей и музыкальной культурой, с развитым эстетическим вкусом и творческими способностями.

Список литературы

1. Абдуллин Э. Б., Николаева Е. В. Теория музыкального образования. – М., 2004.
2. Методологическая культура педагога-музыканта / Под ред. Э. Б. Абдуллина. – М., 2002.
3. Музыкальное образование в школе / Л. В. Школяр, В. А. Школяр, Е. Д. Критская и др. – М., 2001.
4. Яфальян А. Ф. Теория и методика музыкального воспитания в начальной школе. – Ростов н/Д., 2008.

УДК 159.9

Приленко Юлия Владимировна
Prilepko Julia Vladimirovna

**АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ
НАПРАВЛЕНИЙ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ
ДЕТЯМ РАННЕГО ВОЗРАСТА ГРУППЫ РИСКА
ANTHROPOLOGICAL BASIS FOR THE FORMATION OF AREAS OF
PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASSISTANCE TO CHILDREN
OF EARLY AGE RISK GROUPS**

**ГБОУ ВПО «Ставропольский государственный педагогический
институт», г. Ставрополь**

Stavropol State Pedagogical Institute, Stavropol

e-mail: prilepko.yulya@yandex.ru

Аннотация: в статье изучается специфика организации деятельности специалистов различных служб с целью оказания помощи детям раннего возраста группы риска, описываются основные направления психолого-медико-педагогической помощи детям раннего возраста группы риска.

Annotation: be considered in the article features of the organization of activity of specialists of various services with the aim of helping young children at risk, describes the main directions of psychological-medical-pedagogical assistance to children of early age risk groups.

Ключевые слова: дети раннего возраста, психолого-медико-педагогическая помощь, диагностика, коррекция, профилактика, консультативно-просветительская работа.

Keywords: early childhood, psychological, medical and pedagogical assistance, diagnostics, correction, prevention, Advisory and educational work.

Ранняя помощь детям в современное время стала одним из приоритетных направлений специального образования. Учеными специальной педагогики и психологии признается значимость деятельности специалистов служб ранней помощи и перспективность ожидаемых результатов их деятельности. Так как считается, что чем раньше началась коррекционная помощь детям, тем больше шансов у такого ребенка пойти в общеобразовательную организацию. Это связано с тем, что особенности развития ребенка в раннем возрасте, пластичность центральной нервной системы и способность к компенсации нарушенных функций обуславливают важность ранней комплексной помощи, позволяющей путем целенаправлен-

ного воздействия исправлять первично нарушенные психические и моторные функции при обратимых дефектах и предупреждать возникновение вторичных отклонений в развитии.

В связи с этим категория детей раннего возраста стала рассматриваться не как объект деятельности (беспомощные, пассивные существа, рефлекторные реакции и поведение которых односторонне формируются в прямой зависимости от действий и поведения взрослых), а 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 [1].

С целью успешной реализации психолого-педагогической помощи детям раннего возраста группы риска необходимо специально организованное сотрудничество ряда профессионально подготовленных специалистов из системы образования, здравоохранения и социальной сферы. Для эффективного их взаимодействия необходимо определить координатора их сотрудничества. Как правило, в роли координатора может выступать специалист системы психолого-медико-педагогической комиссии.

Основной функцией координатора является разработка индивидуальной программы для развития ребенка раннего возраста группы риска, а также координирование и консультирование участников процесса психолого-медико-педагогической помощи (исполнителей, родителей и др.). Кроме координатора, в разработке программы участвуют и исполнители, которые ее будут реализовывать. Задачей деятельности исполнителей является отслеживание динамики в развитии ребенка раннего возраста группы риска, а также обучение родителей методам и приемам работы с детьми раннего возраста группы риска в домашних условиях. Исполнитель из системы здравоохранения должен контролировать эффективность рекомендуемого лечения и его периодичность. Родители, как основные исполнители программы развития ребенка раннего возраста группы риска, должны получить знания, закрепить их и усвоить необходимые умения и навыки, для этого они должны активно участвовать в процессе психолого-медико-педагогической помощи ребенку [2, С. 90].

Основными направлениями деятельности специалистов различных систем с целью реализации психолого-медико-педагогической помощи детям раннего возраста группы риска являются: диагностическое коррекционное профилактическое консультативно-просветительское организационно-методическое.

На первоначальном этапе деятельности должно осуществляться диагностическое направление. В процессе диагностики специалисты должны комплексно изучить общее развитие ребенка раннего возраста, выявить имеющиеся отклонения, определить индивидуальные особенности и потенциальные возможности ребенка. Основными формами диагностической работы являются: скрининг-обследование; комплексная диагностика; медицинское обследование; динамическая диагностика процесса развития ребенка. Вся диагностическая работа должна быть направлена на определение образовательной программы ребенка раннего возраста группы ри-

ска, и при незначительной динамике в течение года своевременно корректировать образовательный маршрут [3, С.48].

С помощью методов скрининг-диагностики специалисты выявляют следующие категории детей раннего возраста:

- «группа внимания» – дети с развитием, соответствующим условной возрастной норме;

- дети с развитием, соответствующим нижней границе условной возрастной нормы, которые при определенных условиях могут как достигнуть нормы развития, так и уйти в «группу риска»;

- «группа риска» – дети с развитием, ниже условной возрастной нормы [3, С.48].

Важными разделами скрининг-обследования являются: ориентировочно-исследовательская деятельность ребенка, общие движения, сенсорное развитие, развитие речи, игровая деятельность, общение, навыки самообслуживания.

В процессе реализации коррекционного направления специалисты осуществляют: реализацию индивидуальной коррекционно-развивающей программы детям раннего возраста группы риска; обучают родителей способам коррекционно-развивающего взаимодействия с ребенком раннего возраста; проводят индивидуальные и групповые развивающие и коррекционные занятия с детьми раннего возраста группы риска; проводят тренинговые занятия с родителями. Осуществление разработки и реализации коррекционно-развивающей программы для детей раннего возраста группы риска происходит с учетом следующих требований:

- определяются задачи по формированию умений и навыков у ребенка на ближайшее время по основным направлениям развития ребенка;

- выбираются методы, приемы и упражнения для достижения поставленных задач;

- при составлении программы необходимо ориентироваться на уровень актуального развития ребенка [1].

При разработке коррекционно-развивающих программ специалисты учитывают такие особенности психического развития детей раннего возраста, как ситуативность поведения и произвольный характер всех психических процессов; специфические особенности работы с детьми раннего возраста. Первая особенность состоит в том, что маленький ребенок может воспринимать только те воздействия взрослого, которые адресованы лично ему. Необходимы взгляд в глаза, называние по имени, ласковое прикосновение – все то, что свидетельствует о личном внимании и персональной обращенности взрослого. Только в этом случае дети могут принять и понять предложения взрослого. Вторая особенность – неэффективность чисто вербальных методов воздействия. Любые инструкции, объяснения правил, призывы к послушанию бесполезны, так как дети еще плохо понимают их и не могут регулировать свое поведение посредством слова. Следствием этого является необходимость эмоционального вовлечения детей, создания общего смыслового поля, эмоциональной включенности взрослого в нужные действия, поэтому на каждое занятие к детям раннего возраста должны приходить разные гости (мишка, кукла, ежик и др.), которые попадают в разные интересные игровые ситуации.

В ходе реализации коррекционно-развивающих занятий с детьми раннего возраста группы риска специалисты должны учитывать следующие особенности:

- использовать совмещение элементов игры и обучения в совместной деятельности ребенка и взрослого, так как ребенок познает мир с помощью взрослого человека путем подражания;
- использовать повторение с целью закрепления нового навыка;
- содержание материала должно соответствовать детскому опыту;
- уровень сложности предлагаемого материала, длительность занятия должны соответствовать возрасту ребенка;
- всем детям раннего возраста необходима положительная оценка их деятельности [4, С.83].

Профилактическое направление работы обеспечивает пропедевтику возникновения различных отклонений в развитии, обусловленных несоответствием требований среды и реальным возможностям ребенка.

Средствами профилактики являются информационные стенды для родителей, беседы с родителями, специальное оформление предметно-пространственной среды для развития ребенка, развивающее взаимодействие, сотрудничество взрослых с ребенком в различных видах деятельности, психопрофилактические занятия как с ребенком, так и с родителями.

Консультативно-просветительская работа направлена на активное включение родителей в коррекционно-развивающий процесс. Адресатами консультативной помощи являются как родители детей раннего возраста группы риска, так и педагоги, медики и другие специалисты.

Основным содержанием консультативно-просветительской работы является информация о закономерностях развития ребенка раннего возраста, о задачах, направлениях и средствах развивающего обучения детей раннего возраста группы риска. Основными формами такой работы являются индивидуальные и групповые консультации родителей и педагогов, а также информирование с помощью буклетов, объявлений, информационных писем и т.д. [2, С.90]

Организационно-методическое направление заключается в создании банка информации о закономерностях развития детей раннего возраста, создании лекотеки игр и игрушек, а также банка коррекционно-развивающих методик для детей раннего возраста группы риска; повышении квалификации педагогов, работающих с детьми группы раннего возраста (организация стажерских площадок, проведение мастер-классов, совещаний).

Организационное направление осуществляется в координации деятельности специалистов разного профиля и родителей по реализации индивидуальной программы психолого-медико-педагогической помощи детям раннего возраста группы риска, а также в организации обобщения и распространения опыта ранней психолого-педагогической помощи детям группы риска.

Таким образом, основными направлениями деятельности специалистов по оказанию психолого-педагогической помощи детям раннего возраста группы риска являются: диагностическое коррекционное профилактическое консультативно-просветительское организационно-методическое. Ко-

ординатором деятельности специалистов, осуществляющих психолого-педагогическую помощь детям раннего возраста группы риска, выступает специалист психолого-медико-педагогической комиссии.

Список литературы

1. Процесс психологического сопровождения детей раннего возраста в группе кратковременного пребывания – Психология образования в XXI веке: теория и практика // Портал психологических изданий PsyJournals.ru // http://psyjournals.ru/education21/issue/54478_full.shtml.

2. Смирнова Е.О., Орлова И. А., Нестерова И. И. Психологическая служба раннего возраста // Психологическая наука и образование. – 2005. – № 1. – С. 90–96.

3. Стребелева Е. А. Психолого-педагогическое обследование детей раннего возраста в целях контроля познавательного развития // Справочник педагога-психолога. Детский сад. – 2011. – № 10. – С. 48–56.

4. Чиркова Т. И. Проблемы в поведении ребенка раннего возраста: консультации психолога. – Н. Новгород, 2001.

УДК 378

Сгонник Людмила Владимировна
Sgonnik Liudmila Vladimirovna

ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО: СОЦИАЛЬНЫЙ И ИНСТИТУЦИОНАЛЬНЫЙ АСПЕКТЫ ПОНИМАНИЯ EDUCATIONAL ENVIRONMENT: SOCIAL AND INSTITUTIONAL ASPECTS OF UNDERSTANDING

**Филиал ГБОУ ВПО «Ставропольский государственный
педагогический институт», г. Железноводск
Branch of Stavropol State Pedagogical Institute, Zhelesnovodsk
e-mail: eshelpova@rambler.ru**

Аннотация: статья посвящена изучению понятия «образовательное пространство» и условиям его формирования в филиале педагогического вуза.

Annotation: the article is devoted to the study of the concept of “educational space” and the conditions of its formation in the branch of pedagogical University.

Ключевые слова: образовательное пространство, функции образовательного пространства, условия формирования образовательного пространства.

Key words: educational space, functions of the educational space, the conditions of formation of educational space.

В современной зарубежной и отечественной педагогической науке и практике существуют универсальные понятия, которые позволяют нам в ходе анализа педагогической действительности выработать общие научные подходы, понимать в педагогическом сообществе друг друга, анализировать, прогнозировать, конструировать педагогическое взаимодействие участников образовательного процесса. Это такие понятия, как: образование, воспитание, обучение, общение. В этом же смысловом ряду находится понятие «образовательное пространство».

В последнее время понятие «образовательное пространство» стало популярным. Оно появилось в 80-х годах в педагогических исследованиях и документах (Закон об образовании, Федеральная программа образования в России и др.). Наряду с данным понятием в научный обиход вошли понятия «экологическое пространство», «экономическое пространство», «информационное пространство», «культурное пространство». Данное понятие тесно связано с понятиями «образовательная среда», «окружение», «влияние».

В 1991 году рассматриваемое понятие было конкретизировано как понятие «единое образовательное пространство» при создании СНГ путем подписания главами независимых государств специального соглашения о том, что на территории нескольких государств будут созданы условия для получения гражданами этих стран образования в любом государственном учреждении, признании этого документа в каждом из этих государств, права на академическую мобильность студентов и преподавателей. Единое образовательное пространство обеспечивается выработкой единой стратегии развития, созданием единой информационной системы, координацией финансов, прав, нормативных и содержательных основ, созданием общего рынка для перемещения рабочей силы, выработкой единых правил приема в учебные заведения и др. Данный принцип родился в конце XX века в Европе при создании Единого Европейского сообщества. Он обеспечивал межгосударственную конвертируемость дипломов и аттестатов, преемственность содержания образования, условия продолжения или получения образования или работы при переезде из одной страны в другую.[3] Принцип стал актуальным и был принят в России в период перестройки как сдерживающий сепаратистские начала в политике регионов по отношению к центру, как принцип сохранения образования как государственно-общественной системы. Для России начала XXI века чрезвычайно важно сохранение единства народов и территорий, государственного языка, российского сознания и духовной близости. Так что данный принцип имеет стратегическое значение.

В науке понятие «образовательное пространство», как правило, рассматривается с позиций системного подхода. Методологические основы понимания данного феномена уходят корнями в философию (Демокрит, И. Ньютон, Р. Декарт, И. Кант) и основываются на историко-философском аспекте проблемы объединения мира и человека, определения места гармоничного существования человека [2].

Проанализировав современные тенденции в изучении понятия «образовательное пространство», мы пришли к выводу, что исследователи очень часто любые педагогические явления рассматривают в рамках единого образовательного пространства или выделяют и изучают отдельные подпространства – дидактическое, воспитательное, индивидуальное [1].

В педагогической науке понятие «образовательное пространство» определяется как понятие, являющееся важной характеристикой образовательного процесса и отражающее основные этапы и закономерности развития образования как фундаментальной характеристики общества, его культурной деятельности; пространство, объединяющее идеи образования

и воспитания и образующее образовательную протяженность с образовательными событиями, явлениями по трансляции культуры, социального опыта, личностных смыслов новому поколению (А. А. Веряев).

Чаще всего «Образовательное пространство» понимается в следующих контекстах:

- это поле потенциальных возможностей, удовлетворение образовательных потребностей, выбор индивидуального маршрута для получения образования;

- это место, точка и процесс, в ходе которого осуществляется контакт личности и среды;

- это механизм целенаправленного педагогического управления процессом субъектного преобразования личности, перевод воспитанников из созерцательной позиции в позицию активного субъекта деятельности;

- это мир деятельности и мир представлений, в которые погружается личность;

- это преемственность уровней образования по предметному содержанию и нравственно-этическим представлениям об общечеловеческих ценностях.

Между понятиями «образовательная среда» и «образовательное пространство» много точек соприкосновения.

Образовательное пространство имеет свою иерархию: природная среда – социокультурная среда – образовательная среда – образовательное пространство.

Образовательное пространство включает в себя: социальные институты образования, природные объекты, имеющие образовательный потенциал, СМИ, педагогическую общественность, теории и концепции образования и воспитания, условия образования, содержание, индивидуальное образовательное пространство и др. [3]. Образовательное пространство включает в себя такие структурные компоненты, как: пространство знаний; пространство культуры отношений в ОУ; образовательные стандарты; перечень образовательных услуг; образовательная среда ОУ как место встречи человека и культуры, совокупность условий деятельности субъектов педагогического процесса, где формируются социально востребованные ключевые компетенции личности (И. Л. Беккер, В. Н. Журавчик).

Среда обитания, в свою очередь, должна соответствовать требованиям безопасности и комфортности пребывания. Принципами построения образовательного пространства выступают: фундаментализация, персонификация, практическая ориентированность, профессиональная направленность и т.д. Оно формируется на основе Конституции РФ, федерального и регионального законодательства, обеспечивается лицензированием образовательных учреждений, введением и соблюдением единых государственных образовательных стандартов, согласованием примерных учебных планов и программ методическими объединениями (советами), рекомендацией издания учебников и учебных пособий с грифами Министерства образования РФ или соответствующих учебно-методических объединений.

Федеральное законодательство не исчерпывает нормативно-правовое регулирование образования в целях поддержания образовательного пространства. Оно вводит также общие установочные нормы по вопросам, относящим-

ся к компетенции субъектов РФ, в соответствии с которыми регионы осуществляют собственное правовое регулирование. Субъекты РФ могут принимать законы в области развития образования, но не противоречащие федеральным законам, тем самым не нарушая принцип государственной и международной политики в сфере образования и его организации в исторически, экономически, религиозно, национально и политически разнородных территориях (или государствах). Согласно ему, образование, с одной стороны, рассматривается как культурный феномен и средство развития самобытной культуры конкретного народа, с другой – как средство социальной защиты человека и обеспечения его гражданских прав и свобод. Безусловно, понятие «образовательное пространство», с одной стороны, виртуально служит для теоретического анализа, описания, исследования, но, с другой стороны, оно имеет вполне конкретные показатели. Описанием конкретного образовательного пространства выступают статистические данные о: наполняемости образовательного учреждения, уровне квалификации педагогов, соответствии санитарно-гигиеническим требованиям, информационно-библиотечном обеспечении, наличии учебных площадей и т.п.

Большинство научно-педагогических исследований посвящены проблеме создания образовательного пространства в рамках образовательного учреждения (М.И. Корнева, В.М. Степанов). Каждое образовательное учреждение – это образовательное пространство духовного воспроизводства человека, развития личности и раскрытия ее потенциальных возможностей. Как только мы переступаем порог образовательного учреждения, мы оказываемся в его образовательном пространстве, которое можно ощутить как атмосферу знаний, безопасности, комфорта, способствующую самореализации личности. Образовательное пространство реализует следующие функции: образовательную, воспитательную, развивающую, оздоровительную, социализирующую (И.Л. Беккер, В.Н. Журавчик).

При открытии новых учреждений возникает вопрос: возможно ли проектирование образовательного пространства? Безусловно да. Образовательное пространство не возникает само по себе, оно рождается благодаря специально организованной деятельности [4].

Технологическую модель организации образовательного пространства рассматривали в своих исследованиях К.Я. Вазина, А.С. Гаязов, А.Ю. Петрова, Э.К. Самерханова и др. Ими были выделены уровни организации образовательного пространства:

- 1 уровень – аксиологический (ценностные установки),
- 2 уровень – личностный (цели, мотивы участников образования),
- 3 уровень – содержательный (чему и как учить),
- 4 уровень – коммуникативный (особенности общения, стиль),
- 5 уровень – организационно-технический (где и в каких условиях учить),
- 6 уровень – результативный (качество образования).

Сегодня все мы являемся участниками и членами мирового образовательного пространства, образовательного пространства Российской Федерации, образовательного пространства Ставропольского края, образовательного пространства Ставропольского государственного педагогического института, конкретнее, Филиала СГПИ в г. Железноводске. Образовательное простран-

ство региона ограничено определенными рамками, к примеру, Северо-Кавказского федерального округа, Ставропольского края, г. Железноводска, ДООУ, школы, техникума, вуза.

Рассматривая в качестве конкретного образовательного пространства Филиал СГПИ в г. Железноводске, мы можем выделить следующие структурные компоненты: школа, колледж, вуз. Образовательное пространство здесь характеризуют: децентрализация, регионализация, самостоятельность в выборе идей развития, информационная открытость образования, непрерывность. Образовательное пространство – это не только набор материальных условий, это и духовная составляющая: устремления педагогов-единомышленников, реализующих общие идеи, установки, педагогические принципы. Интеграционные процессы, реализуемые в образовательном пространстве Филиала СГПИ, способствуют расширению образовательных ресурсов региона Ставропольского края. Статус Филиала был определен как инновационное многоуровневое образовательное учреждение, осуществляющее подготовку практико-ориентированных педагогических кадров.

Создание в Филиале института учебного заведения с разнообразием образовательных программ было ориентировано на формирование системы подготовки специалистов, гибко реагирующей на потребности личности, системы образования Ставропольского края.

Основой развития Филиала института стала реализация идеи о том, что интеграция начального, основного общего и среднего и высшего профессионального образования в одном образовательном учреждении позволяет создать целостное интегрированное образовательное пространство для обеспечения многоуровневого и непрерывного профессионального образования личности через всю жизнь, раскрытия ее индивидуальности, личностного потенциала, а также эффективного использования научных, методических, технологических, практических возможностей разных интегрируемых типов образовательных учреждений (школы-колледжа и вуза) для развития будущего педагога.

Вместе с тем требуют решения следующие задачи по развитию образовательного пространства в Филиале:

1. Увеличение разнообразия предоставляемых образовательных услуг.
2. Расширение возможностей вариативности образования для каждого студента.
3. Усиление интеграции базовой школы в единое образовательное пространство Филиала вуза, в единую систему учебно-воспитательной и научно-методической работы.
4. Создание единого информационного пространства (развитие форм дистанционного образования, функционирования интернет-классов).
5. Повышение качества психолого-педагогического сопровождения личности студента на всех этапах профессионального и личностного становления.
6. Усиление кадрового потенциала преподавателей и привлечение компетентных специалистов, способных к самосовершенствованию.
7. Формирование корпоративной культуры студентов Филиала СГПИ и внутренней конкурентной среды.

8. Повышение качества подготовки студентов – будущих педагогов за счет усиления интеграции образования, научных исследований и педагогической практики.

9. Дальнейшее развитие демократического механизма школьного и студенческого самоуправления.

10. Усиление индивидуализации обучения будущих педагогов через содержание индивидуальной траектории профессионально-личностного развития.

11. Улучшение санитарно-гигиенических условий образовательной среды для студентов и преподавателей (девушек и женщин).

12. Разработка и внедрение дизайна и оборудования учебных кабинетов и аудиторий, соответствующих ФГОС и формирующих эстетическую культуру обучающихся.

Список литературы

1. Виленский М.Я., Мещерякова Е.В. Образовательное пространство как педагогическая категория // Педагогическое образование и наука. – М., 2002.

2. Касторнова В.А. Анализ подходов к определению образовательного пространства // Педагогика. – 2012. – С. 239–243.

3. Погребова Н.Б. Образовательное пространство лица как условие развития исследовательской функции педагога: Дисс. канд. пед. наук. Ставрополь, 2006.

4. Сурина И. Образовательное пространство: определение, структура и характеристики // Психолого-педагогические проблемы сельской школы. – 2010. – Вып. 35 – С. 250–260.

УДК 373.2

*Слюсарева Елена Сергеевна
Шеховцова Ольга Юрьевна
Slusareva Elena Sergeyevna
Shekhovtsova Olga Yurievna*

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ДОШКОЛЬНИКА THE DESIGN OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT AS THE MEANS OF DEVELOPMENT OF THE CREATIVE POTENTIAL OF A PRESCHOOLER

ГБОУ ВПО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь

Stavropol State Pedagogical Institute, Stavropol

e-mail: slusareva2005@yandex.ru

МБДОУ «Центр развития ребенка № 75», г. Ставрополь

Municipal budgetary preschool educational institution

the child development centre No. 75, Stavropol

e-mail: crr-dc75@mail.ru

Аннотация: в статье рассматривается проектирование образовательной среды как средство решения одной из задач Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования –

развития творческого потенциала ребенка как субъекта отношений.

Annotation: the article discusses the design of the educational environment as a means of solving one of the tasks of the Federal state educational standard of preschool education – the development of creative potential of the child as the subject of relationships.

Ключевые слова: Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования, творческий потенциал, образовательная среда, проектирование образовательной среды.

Keywords: federal state educational standard of preschool education, creativity potential, learning environment, design of the educational environment.

Изменения законодательной базы в сфере образования, происходящие в последние годы в Российской Федерации, ставят новые цели и задачи перед специалистами системы дошкольного, школьного и профессионального образования. Анализ нормативно-правового обеспечения образовательного процесса показывает ряд изменений и появление новых дефиниций в Законе РФ «Об образовании в РФ», таких как «инклюзивное образование», «адаптированная образовательная программа» и ряд других. Кроме этого, мы видим кардинальные изменения в построении уровней общего образования, где впервые дошкольное образование вводится как самостоятельный уровень общего образования, что обусловило разработку и реализацию Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования.

В разделе «Общие положения», статья 1.6., изложены задачи, на решение которых направлен Федеральный стандарт. Одной из задач является создание благоприятных условий развития детей в соответствии с их возрастными и индивидуальными особенностями и склонностями, развитие способностей и творческого потенциала каждого ребенка как субъекта отношений с самим собой, другими детьми, взрослыми и миром [2].

Задачей данной работы является рассмотрение проектирования образовательной среды как средства развития творческого потенциала дошкольника. Слово «потенциал» является производным от слова «потенция». «Потенция» трактуется как «скрытая возможность, способность, могущая проявиться при известных условиях». Понятие потенциал в данном случае определяется как средство, запас, источник, возможность, которые имеются в наличии и могут быть мобилизованы, использованы для решения какой-либо задачи, достижения определённой цели [5].

Потенциал указывает на степень мощности (скрытых возможностей) в каком-либо отношении, на совокупность существующих ресурсов для определённой деятельности. Потенциальными понимаются свойства, возможности личности, которые могут быть реализованы только при определённых условиях.

Содержание понятия «творческий потенциал» психологи и педагоги на современном этапе развития науки характеризуют как: внутреннюю готовность личности к самореализации в творческой деятельности, что обусловлено на уровне психологии – наличием теоретического понятийного и теоретического образного типов мышления, на уровне педагогики – возможностью развития и саморазвития креативности

каждого ребенка (Г.Х. Валеев); системное, развивающееся качество, подразумевающее исследовательскую активность человека (Н.Б. Шумакова); реализацию человеком собственной индивидуальности через осознание им своих эмоциональных реакций и состояний (Е.Л. Яковлева).

Дж. Гилфорд главными характеристиками считает чувство проблемы», «легкость, гибкость, оригинальность мышления», «способность к редефиниции». Н.В. Кузьмина связывает понятие «творческий потенциал» с понятием «энергетический потенциал» человека как одной из его важнейших характеристик. А.М. Матюшкин расширяет данное понятие до интегративного личностного свойства, выражающего в отношении (позиции, установке, направленности) человека к творчеству.

В ряде исследований творческий потенциал рассматривается как реализация человеком собственной индивидуальности в виде уникальных эмоциональных реакций [1]. Развитие творческого потенциала через обращение к эмоциональной сфере приводит к повышению уровня творческого, интеллектуального и личностного развития. Основными процессуальными характеристиками творческого потенциала выступают: его развертывание в процессе субъект-субъектного взаимодействия, адресованность другому человеку.

Показателями творческого потенциала у детей дошкольного возраста являются: высокая познавательная активность, легкость усвоения нового, стремление к творчеству в различных видах деятельности, положительное отношение к себе и другим людям, эмоциональная стабильность, саморегуляция, нацеленность на успех, получение удовольствия от процесса творчества (А.М. Матюшкин, Е.Л. Яковлева).

С творчеством как актом жизнедеятельности неразрывно связано развитие личности человека: развивается лишь тот, кто создает и творит новое, кто, выходя за рамки существующих нормативов, реализует потенциальные возможности своего внутреннего мира.

Творческий потенциал рассматривают как общеличностную способность человека к творению нового, которая выражена в особенностях: личностных (эмоциональная стабильность, адекватная или высокая самооценка, нацеленность на успех, самостоятельность, уверенность в своих силах, мотивированность на творческое самовыражение); когнитивных (любопытность, беглость, гибкость, оригинальность мышления); коммуникативных (эмпатия, развитая способность к взаимодействию)[7].

Выделяют следующие психологические условия развития творческого потенциала дошкольников [7]:

1. Основным условием развития творческого потенциала рассматривается принцип трансформации когнитивного содержания в эмоциональное, предложенный Е. Яковлевой как основной принцип развития творческого потенциала.

2. Следующим условием является организация взаимодействия детей и взрослых в соответствии с принципами гуманистической психологии: активность каждого ребенка, стремление к самоактуализации; свобода и ответственный выбор; безоценочность, принятие других, безопасность, поддержка. Исходя из этих принципов, природа ребенка предполагает раскрытие заложенного в ней безграничного творческого потенциала.

П. Торренс выделил условия, способствующие появлению и развитию творческой у детей: ориентация ребенка на творческие решения; снятие преград в отношении инициативы ребенка; поощрение творчества дома и в дошкольном учреждении; возможность действовать с мыслями и предметами; воспитание у ребенка сознания ценности творческих черт своей личности; внимания ко всем свойствам окружающей среды.

Нельзя форсировать творческое развитие ребенка, а надо создавать условия для выявления его внутренних возможностей. К. Роджерс выделял внутренние и внешние условия, способствующие развитию творческого потенциала. К внутренним условиям он относил открытость ребенка опыту; внутреннюю оценку своего творчества («доволен ли я собой, а не будут ли довольны мной») и возможность играть с образами и понятиями. Чтобы появились внутренние условия, необходимо создать условия внешние. К внешним относятся: обеспечение психологической безопасности (уважение к ребенку как к личности вне строгой зависимости от того, что он делает; отсутствие внешних оценок, перевод на самостоятельную оценку продукта; выход на реакцию «мне нравится», а не на оценку «это плохо») и психологической свободы (свобода в символическом выражении своих чувств и поступков [6]).

Реализация принципов гуманистической психологии осуществляется посредством соблюдения следующих позиций:

- видеть в каждом ребенке уникальную личность, уважать ее, понимать, принимать, верить в нее («Все дети талантливы» – вот убеждение педагога);
- создавать личности ситуацию успеха, преодоления, достижения;
- опираться на положительное в личности;
- исключить прямое принуждение, а также акценты на отставание и другие недостатки ребенка; понимать причины детского незнания и неправильного поведения и устранять их, не нанося ущерба достоинству, Я-концепции ребенка («Ребенок хорош, плох его поступок»);
- восхищаться каждой идеей ребенка, как восхищаются его первыми шагами: а) развивать любознательность, умение задавать вопросы; б) обеспечить независимость в выборе и принятии решений; в) позитивно подкреплять все ответы; г) использовать ошибку как возможность нового взгляда на что-то привычное; д) максимально адаптироваться ко всем высказываниям и действиям детей.

Таким образом, выражение ребенком своих эмоциональных реакций является проявлением его индивидуальности, а это, в свою очередь, рассматривается нами как проявление творческой.

3. Третьим важным условием развития творческого потенциала ребенка является соблюдение принципов личностно ориентированного развивающего обучения – обучения, которое ориентировано на психологические закономерности развития ребенка.

Раскрытие творческого потенциала в дошкольном возрасте подразумевает активизацию и интенсификацию развивающего обучения детей. А. М. Матюшкиным выдвигаются следующие принципы развивающего

обучения: проблемность (амплификация и интенсификация развивающего обучения детей), диалогичность (решение любой ситуации происходит в диалоге со взрослым, который в случае необходимости может прийти к ребенку на помощь), индивидуализация (полное и безоценочное принятие ребенка во всех проявлениях его индивидуальности). Условиями творческого развития он считает проблемно-диалогическое обучение и индивидуализацию обучения.

Ведущим условием развития творческого потенциала ребенка дошкольного возраста является правильная организация среды. Существует ряд подходов к определению и видам сред, с которыми ребенок дошкольного возраста входит во взаимодействие: образовательная, социальная, предметно-пространственная и др. [4]. Средовые параметры – это факторы, условия, средства и ситуации, которые влияют на развитие индивида и личности. Образовательная среда представляет собой совокупность локальных сред, обеспечивающих ребенку познание и развитие, ее основными элементами являются средовые ресурсы, представленные в виде средовых влияний или средовых условий [8].

На наш взгляд, проектирование образовательной среды является средством развития творческого потенциала дошкольников. В современной трактовке слово «проектирование» означает процесс создания проекта-прототипа, прообраза предполагаемого или возможного объекта, его состояния [3].

Педагогическое проектирование рассматривается в отечественной педагогике в двух аспектах:

- как этап любой отдельной педагогической деятельности при решении конкретной учебно-воспитательной задачи;
- выделяется в особый вид педагогической деятельности и является «непременным условием осуществления регулятивной функции педагогики» (В. В. Краевский).

Другой аспект предполагает проектирование педагогических систем разных типов и уровней, а также педагогических процессов и ситуаций как результата функционирования этих систем (Ломакина О. Е.).

В связи с этим нет единой трактовки понятия «педагогическое проектирование». Обобщенный анализ предложенных выше определений позволил нам определить педагогическое проектирование как целенаправленную, интегрированную деятельность педагога по созданию проекта педагогической системы, ориентированной на массовое использование и обеспечивающей развитие творческого потенциала детей дошкольного возраста.

Выделяют следующие этапы педагогического проектирования (О. А. Ломакина, В. В. Сериков, Т. Н. Таранова, Е. С. Заир-Бек и др.):

1 этап – предпроектный: анализ, диагностика и оценка текущего состояния объекта проектирования, его структуры, выявление слабых мест и недостатков; анализ научных исследований, теоретическое обоснование заданной проблемы; определение замысла педагогического проектирования; состава и условий, ведущих к новообразованию; определение пространственно-временных показателей; продумывание

необходимого материально-технического оснащения. Результат: обоснование необходимости проектирования, создание условий для осуществления проектировочной деятельности.

2 этап – созидающий: целеполагание процесса проектирования; планирование реальных стратегий на уровне задач и условий их реализации; разработка теоретически обоснованного проекта; разработка пакета инструментария для каждого этапа. Результат: создание проекта, представленного в особом документе (концепции, программе, плане и др.)

3 этап – трансформации: апробация проекта, организация обратной связи, диагностика результатов. Результат: констатация перехода образовательной системы в новое качество.

4 этап – завершающий: самооценка полученного проекта и качественных результатов его экспериментальной апробации; независимая экспертная оценка эффективности проекта; критическая рефлексия возникших трудностей, корректировка, оптимизация проекта; принятие решения об использовании проекта в широком опыте работы образовательных учреждений.

Теоретический анализ проблемы позволил провести экспериментальное исследование, направленное на проектирование образовательной среды как средства развития творческого потенциала дошкольников.

Экспериментальная работа осуществлялась на базе МДОУ ЦРР № 75 г. Ставрополя и была построена нами в несколько этапов:

1 этап – констатирующий, целью которого являлось выявление уровней сформированности творческого потенциала детей дошкольного возраста.

Количественно-качественные результаты констатирующего этапа эксперимента представлены следующими показателями: 30% дошкольников обладают низким уровнем развития творческого потенциала, что проявляется в том, что дети испытывают значительные затруднения в выполнении предложенных заданий, не проявляют креативности и инициативности в выполнении задания; 30% старших дошкольников обладают средним уровнем развития творческого потенциала, 40% детей демонстрируют высокий уровень развития творческого потенциала.

2 этап – формирующий (проектировочный), цель которого – проектирование образовательной среды как средства развития творческого потенциала дошкольников.

Данный этап включал следующие ступени:

1 ступень – проектировочная деятельность педагогов по созданию предметно-развивающей среды, стимулирующей развитие творческого потенциала детей дошкольного возраста.

2 ступень – предоставление психологических средств, обеспечивающих личностное саморазвитие, понимание самих себя и окружающих, создания условий для развития творческого потенциала дошкольника.

Эффективность работы на данном этапе обеспечивается созданием следующих психолого-педагогических условий: активизация творче-

ского потенциала и развитие индивидуальности личности; развитие познавательной активности дошкольника; создание предметно-развивающей среды для обеспечения обучающей методики; безоценочное принятие и поддержка эмоциональных проявлений детей, создание в контакте с ними атмосферы психологической безопасности.

3 этап – контрольный эксперимент, цель которого – выявить эффективность разработанной программы по развитию творческого потенциала детей старшего дошкольного возраста средствами проектирования образовательной среды.

Обобщенные показатели контрольного этапа эксперимента выглядят следующим образом: низкий уровень сформированности творческого потенциала представлен 10% (на констатирующем этапе – 30%), средний уровень – 50% (на констатирующем этапе – 30%) и высокий уровень – 40% (на констатирующем этапе – 40%). Таким образом, мы отмечаем существенную динамику процесса развития творческого потенциала старших дошкольников средствами проектирования образовательной среды. Полученные экспериментальные данные доказывают, что проектирование образовательной среды является средством развития творческого потенциала дошкольников.

Таким образом, экспериментальный опыт педагогического коллектива МДОУ ЦРР № 75 г. Ставрополя направлен на решение задач, определенных требованиями Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования и представляет несомненную практическую значимость для дошкольных образовательных организаций города и края.

Список литературы

1. Алексеева Е. А. Творческий потенциал личности. – Н. Новгород, 1998.
2. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России от 17 октября 2013 г. № 1155 г. Москва «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования»).
3. Сорокина А. К. Проектирование образовательной среды в дошкольном учреждении: Научно-методическое пособие. – СПб., 2004.
4. Тарасов С. В. Образовательная среда и развитие школьника. – СПб., 2003.
5. Яковлева Е. Л. Психология развития творческого потенциала личности. – М., 1997.
6. Ярошевский М. Г. Психология творчества и творчество в психологии // Вопросы психологии. – № 6. – 1985. – С. 14–26.
7. Ярушина И. М. Развитие творческого потенциала детей дошкольного возраста: автореферат диссертации на соискание степени кандидата психологических наук. – М., 2004.
8. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М., 2001.

Черкашина Светлана Павловна
Cherkashina Svetlana Pavlovna

**ИГРА КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ-БИЛИНГВОВ
РУССКОМУ ЯЗЫКУ
PLAYING AS A METHOD OF GIVING RUSSIAN LANGUAGE
TO BILINGUAL CHILDREN**

**ГБОУ ВПО «Ставропольский государственный педагогический
институт», г. Ставрополь
Stavropol State Pedagogical Institute, Stavropol
e-mail: svechka8@mail.ru**

Аннотация: предметом изучения в статье стали проблемы билингвизма, обучения детей-билингвов русскому языку посредством развития их познавательной деятельности; вариативной формой успешного предупреждения и устранения из русской речи нерусских учащихся типичных ошибок в произношении рассматриваются игровые методы.

Annotation: the subject of study in the article was the problem of bilingualism, teaching children the Russian language through the development of their cognitive activity; variational form of successful prevention and elimination of non-Russian speech of students typical errors in pronunciation are considered games methods.

Ключевые слова: билингвизм, миграция населения, коммуникативная компетенция, игровые элементы урока, общение, психологический барьер, стимул для самореализации.

Keywords: bilingualism, migration of population, communicative competence, playing elements of the lesson, converse, psychological barrier, motivation for self-realization.

Среди множества причин существования такого языкового явления, как билингвизм, одной из главных следует назвать миграцию населения, которая может быть вызвана, в первую очередь, политическими и социально-экономическими обстоятельствами, а также религиозными. Именно эти причины заставляют людей менять свою страну, а следовательно, и язык. В связи с этим в настоящее время огромное количество людей в различных коммуникативных ситуациях использует два и более языков.

Изучение билингвизма приходится на конец XIX века, но нужно отметить, что своими корнями оно уходит во времена существования Древнего мира, когда обычным делом было смешение языков завоевателей и побеждённых на покорённой территории. Такие социальные и духовные причины, как, во-первых, процесс налаживания общения и, во-вторых, необходимость сохранения нации как самостоятельной этнической единицы, способствовали появлению дидактического интереса к проблеме коммуникативного равновесия.

Приблизительно с конца XIX века билингвизм становится предметом анализа в работах многих лингвистов (В. фон Гумбольдт [4], Ф. де Соссюр [8], А. А. Потебня [7], Ж. Пиаже [6]), которые и заложили основы теории изучения этого явления. Так, например, идея А. А. Потебни о том, что «... знание двух языков в очень раннем возрасте не есть обладание двумя си-

стемами изображения и сообщения одного и того же круга мыслей, но раздвояет этот круг и <...> затрудняет достижение цельности мирозерцания...» [7, стр. 465], представляет собой одну из первых попыток понять и научно описать когнитивную сторону билингвизма.

В настоящее время выработалось и существует несколько определенных двуязычия, наиболее репрезентативным из которых представляется следующее: «Двуязычием следует признать одинаково свободное владение двумя языками. Иначе говоря, двуязычие начинается тогда, когда степень знания второго языка приближается вплотную к степени знания первого» [1, С. 54]. Ю. Д. Дешериев, в частности, также определяет билингвизм как свободное владение двумя языками [5].

С учётом современной политической обстановки, когда российские границы для многих граждан СНГ стали проницаемы, особенно значима проблема обучения детей-мигрантов, привезённых родителями на территорию РФ, русскому языку.

В различных регионах России билингвизм имеет свою специфику, которая оформилась в результате определённой практики и культуры двуязычия и определяется уровнем межкультурного взаимопроникновения и языковых связей. Исключительно важное значение имеет эта проблема в Ставропольском крае, учитывая его соседствующее положение с Карачаево-Черкесской, Ингушской, Чеченской республиками и республиками Закавказья, где языковые корреляции особенно продуктивны для теоретизации билингвизма. Именно в нашем крае с его полиэтническим фоном есть все условия для изучения не только феномена билингвизма, но и для выработки форм и методов работы с детьми-мигрантами.

Главной целью урока, в частности, русского языка, на котором присутствуют школьники-мигранты, должно стать формирование коммуникативной компетенции, так как именно она способствует развитию и совершенствованию навыков речевого общения. В связи с этим нужно на каждом уроке создавать условия для речевого взаимодействия. Развитие речевой деятельности происходит во время использования всех её видов (говорения, чтения, аудирования и письма). Решить проблему обучения русскому языку как второму помогают игровые элементы урока, дающие возможность учителю сделать урок увлекательным, незабываемым, а знания при этом – прочными. Такая работа на уроке русского языка будет способствовать и организации процесса неформального общения (например, работа в группе) в том числе. Игра, являясь сложным многоступенчатым занятием, не только развивает речь, но и тренирует память, требует концентрации внимания.

Игровые задания интересны всегда всем ученикам с самым разным уровнем подготовки. На занятиях с элементами игрового обучения учитель может выступать в роли тьютора-консультанта, предоставив ученикам больше свободы, чем обычно: в игре ученик-билингв легко идет на контакт с другими учениками, которые помогают ему и исправляют ошибки, давая тем самым знания в более щадящем режиме и помогая осваивать социальный опыт.

Действенность применения игрового метода выявляется за счет того, что именно в игре могут проявиться не раскрытые до этого и способности ребёнка-билингва, и качества его характера. Стесняясь своей неправильной речи, дети-билингвы могут сознательно или не идти на контакт с одноклассниками, или отказываться от ответа на уроке, боясь стать предметом насмешек.

Используя постулат А.С. Макаренко «У ребенка есть страсть к игре, и надо ее удовлетворять», учитель будет реализовывать принцип развивающего обучения. Также важно, что, помимо развлекательной и обучающей функций, игра осуществляет и функцию воспитательную: происходит процесс социализации личности, которая с помощью игры включается в систему социальных отношений. Например, в ходе коллективных игр расширяется объем речевой деятельности ребёнка-билингва, а работа в парах и/или группах дает возможность побороть страх допустить ошибку. В процессе игры легче налаживается общение, так как снимаются психологические барьеры, завязываются новые отношения с одноклассниками и, следовательно, ребёнок получает возможность и стимул для самореализации.

Таким образом, плодотворность игрового подхода на уроках русского языка бесспорна, и в работе учителей отмечается широкое использование игр при работе со школьниками.

Предлагаем несколько форм работы в классе, в котором учатся билингвы.

Игра № 1 даёт возможность передохнуть во время напряженного занятия. Один ученик встает к доске лицом, поворачивается к классу спиной (он не видит, что делают другие ученики, и рисует схему на доске). Учителю отдаёт команды:

«Арут, встань посередине класса.

Аня, встань за Арутом.

Саша, встань перед Арутом.

Анаит, встань около Саши.

Соня, встань рядом с Аней.

Саргис, встань между Аней и Соней».

Стоящий у доски игрок слушает команды учителя (или ведущего). Учитель может остановиться и спросить у него, например: «Кто стоит между Сашей и Аней?». При правильно нарисованной схеме ученик у доски даст ответ без ошибки [2].

Из-за того, что в образовании форм множественного числа в армянском и русском языках есть различия, дети-билингвы иногда не могут запоминать формы множественного числа имён существительных. В армянском языке множественное число имён существительных образуется при помощи присоединения частицы к существительному в форме единственного числа. В русском же языке нет определенного алгоритма образования форм множественного числа.

Игра № 2 будет способствовать запоминанию этих форм. На карточках, которые раскладываются на столе рубашкой вверх, написаны слова в формах единственного и множественного числа. Первый ученик переворачивает одновременно обе карточки и смотрит, что на них написано. Если

карточки подходят друг к другу (н-р, на одной написано «заяц», на другой – «зайцы»), то он забирает их себе; если не подходят – кладёт их назад, и ход передаётся следующему ученику. Выигравшим считается тот, кто соберёт больше всего пар карточек [3].

Следующая игра, № 3, является лексической, помогая школьникам запоминать определенную часть слов. С помощью этой игры учащиеся, и билингвы в том числе (очень важно, что в этой игре они оказываются на равных условиях с остальным классом), знакомятся с новыми словами, учатся составлять с ними речевые ситуации, что активизирует речемыслительную деятельность детей. Игра называется «Бусы». Её суть заключается в том, что школьники по очереди называют одно слово за другим, как будто надевают бусинки на нитку. Например, при изучении темы «Имя существительное» в эту игру можно играть для того, чтобы научиться выделять именно существительные:

первый ученик говорит: «Это стол»,

второй ученик должен повторить сказанное первым и назвать свое слово: «Это стол, это стул»,

третий ученик повторяет то, что сказали первый и второй, и добавляет еще одно, своё слово: «Это стол, это стул, это тетрадь...» и т.д.

И так до тех пор, пока кто-то ошибется, после чего игра заканчивается. Желательно, чтобы учитель похвалил детей, после чего ученики будут играть с большим удовольствием, причём «Бусы» можно выбирать на любую тему как учителю, так и ученикам.

Интересны упражнения с фразеологизмами. При изучении темы «Фразеологизмы» школьники знакомятся с их значениями и историей появления. Ученикам предлагается выбрать фразеологизм и нарисовать его в прямом значении, тогда как переносное (т.е. настоящее) дети должны будут угадать на уроке.

На уроках развития речи интересна игра, когда на заданную тему (учителем или выбранную детьми) составляется рассказ. Первое предложение говорит учитель, второе – ученик и т.д., главное, чтобы последующее предложение было логическим продолжением предыдущего. Важное условие: рассказ должен быть связным.

Подводя итоги о роли игры в процессе обучения детей-билингвов, следует отметить её универсальность: игра взаимодействует со всеми приёмами обучения. Отличие занятий с игровыми элементами от обычных уроков заключается в том, что у детей возникает мотивация, стимулирующая их к получению новой информации. Использование игровых методов обучения даст возможность сделать работу на уроке увлекательной и продуктивной.

Список литературы

1. Аврорин В. А. Роль родного и русского языков в культурном подъеме народов Севера // Известия АН СССР. Отделение литературы и языка. – Т. XXXII. Вып. 6. – 1973. – С. 503–512.
2. Вайнрайх У. Одноязычие и многоязычие // Новое в лингвистике. – Вып. 6. Языковые контакты. – М., 1972. – С. 25–60.
3. Верещагин Е. М. Психологическая и методическая характеристика двуязычия (билингвизма). – М., 1969.

-
4. Гумбольдт В. фон. О различии строения человеческих языков и его влиянии на духовное развитие человечества (извлечения) // Хрестоматия. – М., 2003.
5. Дешериев Ю. Д. Социальная лингвистика. К основам общей теории. – М., 1977.
6. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. – М. – Л., 1932.
7. Потебня А. А. Язык и народность // Эстетика и поэтика. – М., 1976.
8. Соссюр Ф. де. Труды по языкознанию. – М., 1977.

УДК 373.2

Чупаха Ирина Валентиновна
Chupakha Irina Valentinovna

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОГО СОДЕРЖАНИЯ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS OF VALUE-SEMANTIC CONTENT OF THE CHILD'S PERSONALITY PRESCHOOL AGE

ГБОУ ВПО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь
Stavropol State Pedagogical Institute, Stavropol
e-mail: naukasspi@mail.ru

Аннотация: в статье представлены психолого-педагогические аспекты ценностно-смыслового содержания личности ребенка дошкольного возраста в условиях введения ФГОС ДО; дано определение понятия, рассмотрена классификация ценностей, обозначены направления развития ценностно-смыслового содержания личности ребенка.

Annotation: the article presents psychological and pedagogical aspects of value-semantic content of the individual preschool child in the introduction of the GEF BEFORE; the definition of the concept, the classification of values, and the ways of development of value-semantic content of the child's personality.

Ключевые слова: ценностно-смысловое содержание, система ценностей, психологические механизмы, классификация ценностей, смыслообразование, смыслосодержание.

Keywords: axiological content, values, psychological mechanisms, classification of values, meaning. smilacaceae.

Дошкольный возраст современной педагогической наукой рассматривается как период целенаправленного развития базовых качеств личности.

С именами таких ученых, как В. А. Сухомлинский, К. Д. Ушинский, Е. А. Аркин, П. Ф. Каптерев, К. Н. Вентцель, П. Ф. Лесгафт, С. Т. Шацкий, Л. К. Шлегер, связывают изучение личностных качеств дошкольников. Ученые выстраивали образование ребенка через формирование психических, мыслительных, духовных актов, определяющих способ человеческого бытия, проявляя глубокий интерес и уважение к развивающейся личности воспитуемого.

В современных работах, посвященных вопросам становления личности, можно выделить следующие направления [2, С. 48]:

- изучающие, ценностно-смысловую сферу человека (Т.М. Буякас, О.Г. Зевина, С.Л. Рубинштейн, Н.И. Сулейманова и др.);

- философские и психологические разработки проблемы смысла, ценностных ориентаций человека (Б.С. Братусь, Ф.Е. Василюк, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.А. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, Н.В. Кулагина и др.).

Хочется отметить, что представления С.Л. Рубинштейна о ценностно-смысловом содержании личности как системе отношений субъекта к миру, другим людям и к себе соответствуют более реальным современным представлениям о природе человека и являются удобными для педагогических целей в образовательном процессе.

В дошкольном возрасте исследование проблемы формирования ценностно-смысловых представлений основано на анализе существующих в отечественной психологии и педагогике подходов к изучению смысловой сферы человека, разрабатываемые в рамках культурно-исторической и деятельностной парадигм, а также роли символа в развитии сознания и психики личности.

В современных научных подходах проблема, рассматриваемая нами, относится к более старшему возрастному периоду. Соответственно понятий, характеризующих данный компонент, очень мало. Свое видение проблемы мы нашли в определении, данном Н.А. Платохиной. По ее мнению, ценностно-смысловое развитие дошкольника – это процесс приобщения ребенка к ценностям культуры, истории, познания их значимости в жизни человека и открытия на основе любознательности скрытых признаков и первичной смысловой основы предметов, явлений, личности, отношений, взаимодействий ребенка с внешним и внутренним миром и значимости ценностей для себя, определяющих становление компетенций ребенка дошкольного возраста, его деятельности и опыта [8, С. 213].

На протяжении человеческой жизни формируются ценностные смыслы. Каждый из возрастных этапов личностного развития определяется характерными параметрами развития. Как подчеркивает В.Э. Чудновский, преобразование ценностно-смысловых ориентаций осуществляется в процессе всей жизни и каждый возрастной период развития, в том числе и дошкольный, является «сквозным» и сопровождает личность на всем этапе его жизни, образуя непростые связи, сочетающиеся с особенностями возраста, окружающими и средовыми факторами [8, 83].

Основу ценностно-смыслового развития в период дошкольного периода составляют ценностно-смысловые отношения, проявляющиеся в вербальных и невербальных способах общения, во взаимодействии, сотрудничестве, коммуникации в отношении к родным и незнакомым людям, к ценностям истории, культуры в целом. Освоенные ребенком ценности выступают в качестве ориентиров в системе этих отношений, а через смыслы дошкольник их открывает в различных ситуациях детской жизни (игры, общение со сверстниками, взрослыми, творчество, обучение и т.п.).

В ходе педагогического процесса необходимо обращать внимание, согласно взглядам Л.С. Выготского, на: создание и поддержание ситуации

социального развития, соответствующей возрасту, которая гарантирует систему отношений, способствующую полноценному развитию дошкольника. Это первое. На организацию жизни ребенка, определяющуюся, реализующуюся основным видом деятельности, который является ведущим. Это второе.

Ценности дошкольного возраста, которые оформляются на данном возрастном этапе, определяются спектром психологических новообразований (формирование произвольного поведения, моральных представлений, мотивированности детской деятельности и др.).

Становление ребенка как личности, процесс его развития, определяет два неоднозначных, разноуровневых направления расширения возможностей и изменения социального мира взрослых [6, С. 94]:

а) проявляющееся в видоизменении психологических и физиологических показателей развития;

б) освоении социального пространства, проявляющемся в расширении и развитии (освоении социальных позиций ребенком в процессе своего взросления).

Такие направления лежат в основе процесса приобщения дошкольников к ценностям культуры, открытия ими личностных смыслов окружающего мира.

На рубеже пяти-семи лет происходит осознание и укрепление базовых ценностей: красота, добро, честность, забота и др. Основопологающие моменты в формировании ценностных ориентаций определяются переходными периодами онтогенеза, что отмечают в своих исследованиях Л.С. Выготский, Б.Г. Ананьев, А.Н. Леонтьев, В.П. Зинченко, Ш. Амонашвили, Д.Б. Эльконин и др. В эти возрастные периоды происходят новые тенденции развития, активное изменение компонентов ценностных ориентаций, которые характеризуются взаимообусловленной совокупностью эмоционально-личностных состояний и могут быть определены как осознание, приобщение и проживание.

Ценностное ядро личности образуют психические новообразования личности, сформированные в своей совокупности в результате этих этапов. Как отмечают Л.П. Аристова, Л.В. Андрианова, в результате предварительной оценки возникает ориентация человека на определенные ценности. Динамический характер присущ ценностно-смысловым ориентациям, а освоение и принятие ценностей можно рассматривать как длительный и не простой процесс. Если их существование не поддерживается человеком, они постепенно теряются, не реализуются и не актуализируются.

Через осознание и на основе ценностных представлений формируются ценностные ориентации, которые определяют собой сознательную часть системы личностных смыслов, ценностно-смысловое содержание личности дошкольника. Результатом непосредственного влияния личности педагога являются представления, формируемые на личностном уровне.

В процессе развития ценностно-смысловых ориентаций реализуются различные психологические механизмы: интериоризации, идентификации, интернализации. Интериоризация общественно значимых ценностей проходит через усвоение социальных нормативов, как в вербальном, так

и в поведенческом плане, считает И. Ф. Клименко, и предполагает преобразование структуры предметной деятельности в структуру внутреннего плана сознания [4, С. 82]. Развитие личности осуществляется через специфическое подражательное усвоение личностных смыслов, по мнению В. Г. Леонтьева, и является базовым компонентом механизма идентификации. Интернализация – это сложный механизм, предполагающий сознательное и активное восприятие окружающего мира, а также воспроизводство принятых норм и ценностей в своей деятельности, принятие ответственности на себя, значимых событий как результата своей собственной деятельности. В период дошкольного детства, по мнению В. Г. Асеева, закрепляются первые этические нормы, правила и нравственные критерии в процессе общения со взрослыми и сверстниками, где педагог является примером поведения для детей.

Периодом активного неосознанного усвоения ценностей является дошкольный возраст, которым руководствуются значимые взрослые, педагоги. При рассмотрении ценностно-смыслового содержания личности дошкольников необходимо обратить внимание на классификацию ценностей [3, 71]:

- 1) культурные ценности (отношение к нормам поведения, нравственным и эстетическим идеалам, фольклору, произведениям культуры и искусства);

- 2) нравственные ценности (честность, правдивость, обязательность, искренность, доброжелательность, совестливость, благодарность, ответственность, справедливость);

- 3) ценности истории (традиции, обычаи, гордость, уважение и сопереживание);

- 4) ценности семьи;

- 5) ценности труда.

Обратимся к научным подходам к определению «смысла» и «смыслообразования». Первичными ключевыми смыслами для дошкольника являются: мотивы собственной деятельности и их осознание, значение их в жизни ребенка и коллектива, оценка себя в сообществе с другими людьми, уточнение в системе отношений своего места со взрослыми и сверстниками. В образовательном процессе на основе семиотического подхода, в основу которого положено использование символов и знаков для передачи и сохранения наиболее ценной информации от поколения к поколению, находятся ребенок и педагог. На субъективном уровне в результате взаимосоприкосновения происходит смыслопорождение, смыслообразование (А. Я. Данилюк, Ю. М. Лотман и др.).

Под понятием «смыслообразование» мы понимаем установление связи между тем, что побуждает к деятельности, и результатом обучения, целью учебной деятельности и ее связи с мотивом [8, С. 75].

Ценностно-смысловое содержание личности дошкольника в идеале должно быть представлено ценностями всех направлений, а главная задача педагога создать условия для ее формирования и системного полноценного развития. Система ценностных ориентаций педагога, не противоречащая общей системе ценностей, является одним из основных условий гармоничного формирования ценностно-смыслового содержания ребенка-дошкольника, потому что у детей осуществляется оценивание своих поступков с учетом мнения взрослых.

Таким образом, этап дошкольного детства характеризуется формированием личностных механизмов. В процессе онтогенеза ребенок дошкольного возраста осваивает модели познания, понимания, объяснения своих переживаний, культурные ценности, определяемые ведущим видом деятельности. Проведенный нами анализ научных исследований по изучаемой проблеме позволяет подвести итог: становление ценностей, значений и смыслов формируется на протяжении человеческой жизни, а дошкольный период является благоприятным к освоению культурного опыта.

Список литературы

1. Амонашвили Ш. А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса. – Минск, 2000.
2. Андреев В. И. Диалектика воспитания и самовоспитание творческой личности: Основы педагогики творчества. – Казань, 2005.
3. Габдулина Л. И. Стилль педагогического общения и его ценностно-смысловые и когнитивные детерминанты. – Ростов н / Д., 2006.
4. Газман О. С. Неклассическое воспитание. От авторитарной педагогики к педагогике свободы. – М., 2002.
5. Галузяк В. М. Две личности – две парадигмы воспитания (О педагогическом наследии А. С. Макаренко и В. С. Сухомлинского) // Педагогика. – 2002. – № 3. – С. 83–87.
6. Глухова М. Ф. Опыт моделирования образовательного пространства, ориентированного на личностные достижения воспитанников: Шк. – дет. сад № 384 Волгограда // Гуманизация образования и проблемы развития личности. – Волгоград, 2000.
7. Ценностно-смысловая сфера личности: Учебное пособие / Под ред. А. В. Серого, М. С. Яницкого. – М., 2010.
8. Чудновский В. Э. Проблема становления смысложизненных ориентаций личности // Психологический журнал. – 2004. – Т. 25. – № 6.

УДК 37.013.77

*Ширванян Аревик Эрниковна
Хорошилова Евдокия Петровна
Shirvaniyan Arevik Ernikovna
Horoshilova Evdokiya Petrovna*

**РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТАРШИХ
ДОШКОЛЬНИКОВ В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ
СРЕДЕ КАК АНТРОПО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА
DEVELOPMENT OF SOCIAL COMPETENCY WITH UPPER PRE-
SCHOOL STUDENTS IN MULTICULTURAL EDUCATIONAL
ENVIRONMENT AS AN ANTHROPO-PEDAGOGICAL PROBLEM
ГБОУ ВПО «Ставропольский государственный педагогический
институт», г. Ставрополь
Stavropol State Pedagogical Institute, Stavropol
e-mail: arevik-83@mail.ru**

Аннотация: в работе представлены принципы и компоненты поликультурной образовательной среды, рассмотрена проблема развития со-

циальной компетентности детей старшего дошкольного возраста в условиях поликультурной образовательной среды.

Annotation: the paper presents the principles and components of multicultural educational environment, the problem of development of social competence of children of senior preschool age in the conditions of multicultural educational environment.

Ключевые слова: компетентность, социальная компетентность, социально-компетентный ребенок, старший дошкольник, поликультурная образовательная среда, поликультурное образование, поликультурное воспитание, воспитательное пространство.

Keywords: competency, social competency, socially competent child, upper pre-school child, multicultural education, multicultural up-bringing, educational field.

Дошкольный возраст – это период формирования и развития первых отношений с основными сферами жизнедеятельности человека. В этом возрасте закладываются основы социальной зрелости – компетентности ребенка, определяя траектории развития и успешной адаптации в меняющемся социуме. Не случайно в программах дошкольного образования специальное внимание уделяется формированию необходимых для этого возраста навыков, способствующих благополучной социализации в окружающей среде.

Т. В. Антонова отмечает, что одной из главных задач социального развития в дошкольном возрасте является формирование социальной компетентности как базисной характеристики личности, отражающей ее достижения в развитии отношений с другими людьми [1, С. 76].

По мнению Т. В. Антоновой, социально-компетентный ребенок должен уметь попросить о помощи и оказать ее; уважать желания других людей; уметь сдерживать себя и заявлять о своих потребностях в приемлемой форме. Он должен хорошо ориентироваться в новой обстановке; чувствовать свое место в обществе других людей, понимая разный характер отношения к нему окружающих; управлять своим поведением и способами общения; уметь выбирать адекватную альтернативу поведения; уметь включиться в совместную деятельность со сверстниками и взрослыми, не мешая своим поведением другим. По мнению автора, ведущая социализирующая роль в усвоении ребенком культурно-исторического опыта общения принадлежит воспитателю-педагогу [1, С. 77]. Но каковы же средства и формы развития социальной компетентности старших дошкольников в поликультурной образовательной?

М. В. Крулехт определяет социальную компетентность как значимый результат дошкольного возраста, включающую знание о смыслах и циклах прежде всего труда взрослых; развитие ребенка как субъекта детских видов деятельности, навыки самоорганизации в трудовой деятельности. В качестве формы и средства формирования компетентности предлагается специально организованная учебная деятельность – занятия, проблемные ситуации, включающие в качестве содержания демонстрацию ребенку структуры трудовых действий, ход достижения результата. В качестве критериев социальной компетентности автор выделяет знание (представ-

ление) детей о труде взрослых, отношение (интерес) и поведенческие особенности. Дифференциация педагогического процесса осуществляется при выделении уровней компетентности на основе педагогической диагностики [5, С. 112].

В дошкольном образовании понятие компетентность используется по-разному: как ценностный ориентир образования и воспитания; как описание ожидаемого результата развития при переходе в школу; как суммарное определение знаний, умений, навыков; как результат усвоения образцов социально-приемлемых способов действий; как «способность, которая позволяет быть успешным» [9, С. 52].

Новое содержание дошкольного образования предполагает и новые подходы к формированию и развитию личности ребенка 5–6 лет, обладающего способностями применять знания и умения в жизненных ситуациях в виде ключевых компетентностей: здоровьесберегающей, сенсорно-двигательной, коммуникативной, языковой, познавательной, информационной, социальной, индивидуально-творческой, художественно-эстетической, ценностно-смысловой.

О. Ф. Борисова определяет социальную компетентность дошкольников как интегральное качество личности ребенка. Оно позволяет дошкольнику, по мнению автора, с одной стороны, осознать свою уникальность и быть способным к самопознанию, самоизменению, а с другой – проявлять себя частью коллектива, общества, уметь выстраивать отношения и учитывать интересы других людей, брать на себя ответственность и действовать на основе общечеловеческих и национальных ценностей. Социальная компетентность, согласно О. Ф. Борисовой, складывается из начальных компетенций: ценностно-смысловой, общекультурной, познавательной, коммуникативной, личностной [2, С. 192].

Таким образом, *социальная компетентность старших дошкольников* – это *показатель* активного творческого освоения ими основ социальных отношений с окружающим миром, формирующийся в период подготовки детей к социальной позиции школьника в разных видах социального взаимодействия со сверстниками и взрослыми, а также *результат* усвоения детьми этических и культурных норм, ставших их навыками и являющихся основой построения и регулирования межкультурных, межличностных и внутриличностных социальных позиций, отношений. Своевременное развитие социальной компетентности детей позволит им бесконфликтно взаимодействовать со сверстниками, младшими детьми, взрослыми людьми на основе толерантности и уверенно чувствовать себя в различных ситуациях поликультурной образовательной среды.

Ш. С. Демисенова рассматривает поликультурную образовательную среду как особую информационную среду, выступающую средством передачи социального опыта, способствующую развитию адаптивности, толерантности, многогранности личности [3, С. 82].

Поликультурная среда, представляя разнообразие культурных форм жизнедеятельности, рассматривается как составная, автономная часть социальной среды, и ей свойственны те же свойства, что и социальной среде: пространство взаимодействия отдельных людей и социальных групп в их

совместной деятельности; пространство сохранения, передачи, изменения символов, культурных норм, знаков, вещей, орудий, ценностей; т. е. культуры в ее глобальных и локальных формах; пространство общения.

Учитывая эти свойства, можно утверждать, что социальная среда, включая и поликультурную среду, оказывает большое влияние на развитие личности ребенка. Именно это дает все основания учитывать воздействие этой среды на личность и считать ее одним из средств социального воспитания.

Таким образом, можно утверждать, что в дошкольном учреждении создается поликультурное и воспитательное пространство. Как отмечает Л. И. Новикова, воспитательное пространство – это педагогически целесообразно организованная среда, окружающая отдельного ребенка или определенное множество детей. Поликультурное пространство, как и поликультурная среда, – объективно существующая система межкультурных социальных взаимоотношений между субъектами дошкольного учреждения [8, С. 91].

Т. А. Егоренко, А. А. Ефимова, М. Ю. Кириллова, Е. В. Корепанова, В. А. Москалева считают, что наиболее целесообразны следующие направления развития социальной компетентности старших дошкольников в поликультурной образовательной среде:

1) просветительское – передача знаний о специфике развития ребенка в конкретном возрасте, опыте социального воспитания, накопленного в педагогике и народной педагогике, ориентация родителей на самовоспитание и самообразование;

2) обучающее – формирование у родителей и других членов семьи знаний и умений социального воспитания ребенка, разрешения конкретных ситуаций (конфликтного, кризисного характера);

3) информационное – информирование о службах и специалистах, способных помочь в конкретной ситуации, реклама проводимых для родителей, воспитывающих детей определенной возрастной группы, мероприятий;

4) коммуникационное – организация взаимодействия родителей, семьи в целом и специалистов различных служб и центров, способных помочь в решении конкретной ситуации [3, С. 134].

На наш взгляд, результатами и критериями эффективного развития социальной компетентности старших дошкольников в поликультурной образовательной среде как антропо-педагогической проблемы являются:

– обогащение опыта их взаимодействия с людьми – представителями разнообразных культур;

– динамика развития социальной компетентности старших дошкольников в поликультурной образовательной среде на актуальном и дальнейших этапах их развития;

– расширение представлений и знаний родителей о возможностях и особенностях ребенка конкретного возраста, специфике социального развития и воспитания ребенка в поликультурной образовательной среде;

– расширение представлений специалистов об индивидуальных возможностях детей старшего дошкольного возраста в период подготовки их

к новой социальной ситуации развития социального развития на основе поликультурного подхода;

- корректировка методов и форм развития социальной компетентности в зависимости от ситуации развития ребенка, обогащение опыта (с позиции всех субъектов).

Исследователи выделяют разное количество сред, в которых происходит социализация ребенка. Среди них: естественная, социальная, социокультурная, образовательная и т.д. По мнению Т.Ю. Купач, основной частью всей социализации и образования выступает культурно-историческая среда, сосредоточившая пласт ценностей истории, культуры, традиций конкретной местности, в целом носителя общечеловеческих ценностей [6, С. 89].

Социальное воспитание детей дошкольного возраста на культурно-исторических традициях, согласно Т.Ю. Купач, предусматривает освоение ребенком традиций своей местности: семейно-бытовых, краеведческих, фольклорных (игры, праздники, словесный фольклор, песенный, танцы, специфика архитектуры и т.д.) – всего того, что заложено в культурно-исторической среде [6, С. 90].

Е.М. Карпова указывает на следующие структурные компоненты поликультурной образовательной среды:

- когнитивный – знание и понимание норм, принципов и традиций разнообразных культур;

- мотивационный – желание познакомиться с многообразием культур и субкультур, интерес к общению с другими людьми, представителями других культур;

- эмоционально-коммуникативный – способность к идентификации, эмпатии, сопереживанию, сочувствию, толерантности, рефлексии;

- поведенческо-деятельностный – умение объективно оценивать ситуации, непримиримость к дискриминации, выработка моделей поведения [4, С. 23].

Для успешного использования поликультурной образовательной среды дошкольного образовательного учреждения необходимо проектировать поликультурное пространство как основу развития детской общности. Необходимо учитывать: принцип диалога и взаимодействия разнообразных культур; наличие многообразия культурных ценностей национальных и религиозных традиций; необходимость знакомства детей с разными культурами, их принципами, особенностями; умение жить в общностях, где влияние культур накладывается друг на друга; исходить из общечеловеческих, основополагающих ценностей, формируя аналогичные установки у детей; обращаясь к базовым ценностям национальной культуры, корректировать традиционные и ставить инновационные цели и задачи образования.

Перечисленные выше принципы проектирования поликультурного пространства и компоненты поликультурной образовательной среды способствуют определению направлений деятельности дошкольного учреждения и использованию потенциалов поликультурной среды в процессе развития социальной компетентности старших дошкольников.

Б.М. Утегенова отмечает, что поликультурное образование включает в себя научно-мировоззренческие, художественно-эстетические, духов-

но- нравственные ценности, освоенные человечеством социально-исторический и природный опыт и знания. Особенное, уникальное и общее в культуре, традициях, образе жизни народов должно быть освоено и воспитано в молодежи в духе толерантности, уважения к культуре других народов. М. А. Абсатова считает, что поликультурное воспитание – важная составная часть современного образования, способствующая усвоению учащимися знаний о других культурах, уяснению общего и особенного (уникального) в традициях, образе жизни, культурных ценностях народов, воспитанию молодежи в духе уважения инокультурных жизненных и мировоззренческих ценностей [6, С. 136].

А. В. Мудрик отмечает, что для развития социальной компетентности старших дошкольников в поликультурной образовательной среде должны быть использованы группы средств: вербальные; письменные; технические; символические [7, С. 73].

Итак, основными формами развития социальной компетентности старших дошкольников в поликультурной образовательной среде можно разделить на группы в зависимости от плоскости взаимоотношений субъектов:

1) формы работы специалистов со специалистами – индивидуальные и групповые консультации, беседы, тренинги, наблюдение, коллективные просмотры занятий, смотры групп, тематические педсоветы, семинар-практикум, обсуждение ситуаций, ведение специалистами дневниковых записей;

2) формы работы специалистов с родителями – индивидуальные и групповые консультации, беседы, тренинги, наблюдение, посещение на дому, рекомендации по чтению литературы, день открытых дверей, совместные занятия с другими родителями и детьми, родительские собрания, обсуждение ситуаций, ведение родителями дневниковых записей, участие в массовых мероприятиях, обмен опытом;

3) формы работы специалистов и родителей с ребенком – познавательно-этические беседы с ребенком, создание игровых ситуаций общения с ребенком, общения детей между собой, чтение сказок народов мира, игровые упражнения по формированию социальных навыков, коллективные народные игры, игротерапевтический аттракцион по мотивам народных сказок, игры-драматизации, национальные праздники и развлечения.

Таким образом, создание поликультурной образовательной среды в дошкольном образовательном учреждении является антропо-педагогической проблемой, которая обладает большим потенциалом: являясь местом пересечения множества культур, способствует формированию таких значимых качеств, как толерантность, эмпатия, социальная активность, мобильность, гибкость, саморегуляция; обеспечивает накопление опыта поиска вариантов сотрудничества, опыта жизнедеятельности в рамках определенного пространства; способствует подготовке старших дошкольников к активной и эффективной жизнедеятельности в любой социальной среде, общению с представителями иной культуры, с иными взглядами на мир, иными социальными статусами.

Список литературы

1. Антонов А. И., Медков В. М. Социология семьи. – М., 1995.
2. Борисова Т. Ф. Образовательное пространство как фактор социального воспитания школьников. – М., 1999.
3. Демисенова Ш. С. Поликультурная среда как средство саморазвития студентов педагогического вуза. – Челябинск, 2009.
4. Карпова Е. М. Поликультурная среда клуба как средство социального воспитания старшеклассников. – Кострома, 2004.
5. Крулехт М. В. Экспертные оценки в образовании. – М., 2002.
6. Купач Т. Ю. Педагогические основы социального воспитания дошкольников на культурно-исторических традициях. – М., 1999.
7. Мудрик А. В. Социализация как социально-педагогическое явление. – М., 2008.
8. Новиков В. В. Этнопедагогические основы формирования социальной компетентности детей старшего дошкольного возраста и младшего школьного возраста. – Смоленск, 2004.
9. Современные образовательные программы для дошкольных учреждений / Под ред. Т. И. Ерофеевой. – М., 1999.

УДК 374

Юнгман Ирина Вячеславовна
Yungman Irina Vyacheslavovna

**ВКЛЮЧЕНИЕ ДЕТЕЙ В НЕПРЕРЫВНЫЙ ПРОЦЕСС
САМОРАЗВИТИЯ И САМОРЕАЛИЗАЦИИ В КОНТЕКСТЕ
ВЗАИМОСВЯЗИ ОБЩЕГО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
THE INCLUSION OF CHILDREN IN A CONTINUOUS PROCESS
OF SELF-DEVELOPMENT AND SELF-REALIZATION IN THE
CONTEXT OF THE RELATIONSHIP OF GENERAL AND ADDITIONAL
EDUCATION**

**Филиал ГБОУ ВПО «Ставропольский государственный
педагогический институт», г. Ессентуки
Branch of Stavropol State Pedagogical Institute, Essentuki
e-mail: yungmann.iris@list.ru**

Аннотация: в статье рассматриваются вопросы обеспечения дополнительного образования детей как элемента модернизации системы общего образования и фактора развития способностей и интересов социального самоопределения детей. Показано, как, становясь средством овладения всевозможных норм, культурных образцов, дополнительное образование создает уникальные возможности для реализации всестороннего развития человека.

Annotation: the article considers the issues of providing additional education of children as an element of modernization of the system of General education and a factor in the development of abilities and interests of social self-determination of children. Shows how becoming a means of mastering all sorts of norms, cultural patterns, additional education creates a unique opportunity for the realization of fundamental human development.

Ключевые слова: дополнительное образование, система, модернизация, всесторонне-развитая личность, индивидуальные особенности, педагог, ребенок, творческие способности, исследовательская активность.

Keywords: additional education system, modernization, fully developed personality, individual characteristics, teacher, child, creativity, research activity.

В последнее время неформальное образование детей вызывает особый интерес государства и общества. Существует множество причин повышенного внимания к этой сфере образования, но основной выступает наличие некоторых проблем системного порядка, проявляющихся в системе общего образования. Социально-экономические изменения, которые происходят под влиянием времени, актуализируют роль неформального образования детей, объясняют необходимость его совершенствования в соответствии с требованиями, выдвигаемыми обществом. В результате возрастает значение различных видов неформального образования для личности и общества. Одним из таких видов признано дополнительное образование, основное предназначение которого – удовлетворять постоянно изменяющиеся индивидуальные, социокультурные и образовательные потребности детей [2, С. 49].

Остро стоит вопрос необходимости развития всех сфер дополнительного образования, задачей которого является полное обеспечение прав человека на свободный выбор всех видов деятельности. Сравнивая дополнительное образование с другими видами образования, можно выделить ряд его преимуществ: свободный выбор деятельности в зависимости от индивидуальных особенностей и интересов личности; разнообразие форм организации образовательного процесса, а также вариативность его содержания. Анализируя данные характеристики, дополнительное образование можно признать конкурентоспособным и уникальным процессом в сфере образования в целом.

Основная его роль заключается в том, что мотивация внутренней активности и самореализация детской деятельности становится задачей всего общества, а не отдельных управленческих институтов. Жизненное пространство личности должно перейти в пространство мотивирующее, определяющее самореализацию, где процесс воспитания ребенка начинается с формирования умения к познанию, спорту, труду и творчеству, приобщению к общепринятым ценностям, именно эти аспекты должны стать приоритетными в системе образования.

Дополнительное образование раскрывает огромный спектр возможностей, предлагая свободу выбора, где каждый может самостоятельно определить для себя цели и пути индивидуального развития. Ребенок может реализовывать себя, свой жизненный потенциал и творческое начало как в режиме реального времени, так и на перспективу. В процессе дополнительного образования познавательная активность личности выходит за пределы образовательной сферы в сферу самых различных социальных направлений, дети получают колоссальный опыт взаимодействия в процессе продуктивной деятельности. Дополнительное образование становится непрерывным процессом самосовершенствования и саморазвития, а для взрослеющей личности становится основой, ключевой характеристи-

кой которой является познание через игру, творческую деятельность, исследовательскую активность и труд.

Основными аспектами дополнительного образования, которые и дают ему преимущества по сравнению с другими формами образования, являются: участие детей в различных развивающих образовательных программах, основываясь на собственном свободном выборе, в соответствии с интересами и ценностями; возможность выбора режима и времени освоения образовательных программ по различным направлениям. В процессе образования дается право на ошибки, а также право на смену деятельности, педагога и организации в целом. Важной чертой дополнительного образования является возможность педагогов и учащихся включать в процесс образования актуальные проблемы реальности, различные замыслы и индивидуальные проекты.

Дополнительное образование следует понимать и рассматривать не только как определенный этап подготовки к профессии, а как собственно непрерывный процесс саморазвития и самореализации, как увлекательный и интересный процесс потребления различных необходимых ресурсов. В дополнительном образовании у детей есть уникальная возможность учиться мечтать, планировать, проектировать, преобразовывая свои мечты и фантазии в реальную действительность, стремясь в своей творческой деятельности к гармонии и совершенству. Дополнительное образование строится на свободе мысли и действий в творчестве, основывается на уважении каждой личности.

Являясь основным элементом модернизации системы общего образования и одним из факторов развития способностей и интересов социального самоопределения детей и подростков, дополнительное образование обладает открытостью, мобильностью, гибкостью, способностью быстро реагировать на требования времени в интересах детей, их семей, общества и государства. Дополнительное образование способствует улучшению системы общего образования, развивает ее, обеспечивает познавательную мотивацию, позволяет построить систему образовательных альтернатив, предоставляет возможность свободного выбора образовательной траектории, способствует формированию умения учиться в течение всей жизни.

Используя все возможности дополнительного образования, можно повысить качество образования и воспитания в целом, реализовать непрерывный процесс становления личности в различных развивающих сферах, способствовать самореализации и адаптации к жизни в социуме, приобщать к здоровому образу жизни. Дополнительное образование – это основной ресурс индивидуального развития и становления ребенка в процессе образования и жизнедеятельности.

Сформулируем основные направления развития системы дополнительного образования, а также условия, обеспечивающие его доступность для всех слоев населения.

В первую очередь, необходимо обновить содержание образовательных программ, форм и технологий дополнительного образования в соответствии с запросами, интересами и требованиями социального общества. Такое обновление является не менее значимым направлением государственной образовательной политики.

Другим немаловажным аспектом развития и совершенствования дополнительного образования является создание современной инфраструктуры. Формирование современной инфраструктуры дополнительного образования должно быть направлено на обеспечение нужд и потребностей детей. Важно обеспечить образовательный процесс современными средствами и методами обучения, а также комфортными и безопасными условиями обучения [1, С. 30–32].

Необходимо направить меры на развитие кадрового потенциала дополнительного образования. Повышать социальный статус педагогических работников, что будет способствовать приросту квалифицированных кадров в сфере дополнительного образования, а также его обновлению и развитию. Развитие системы дополнительного образования также зависит от совершенствования ресурсного потенциала и решения ряда задач научного, организационного, программного, методического, кадрового, материального и технического характера.

Совершенствование и развитие системы дополнительного образования должно охватывать и совершенствование общего образования. Нужно развивать существующие модели дополнительного образования – это дополнительное образование в рамках сада, школы и института и современные центры образования и досуга детей. Для реализации развития и совершенствования системы дополнительного образования необходимо привлечь все заинтересованные стороны, силы и ресурсы, четко расставить цели и задачи, определить механизмы воздействия и создать соответствующие условия, которые позволят сохранить лучшие традиции, внести инновационные разработки, которые позволят дополнительному образованию выйти на качественно-новый уровень, отвечающий всем требованиям времени и общества.

Список литературы

1. Артемкина Н. Е., Вершинин В. Н. Дополнительное образование детей: вчера, сегодня, завтра // Внешкольник. – 1998. – № 6. – С. 30–32.
2. Евладова Е. Б., Логинова Л. Г. Организация дополнительного образования детей: Практикум. – М., 2003.
3. Фришман И. И., Байбородова Л. В., Волохов А. В., Рожков М. И. Разноцветный мир детства: Детские общественные организации. – М., 1999.

**РАЗДЕЛ 4. ВОСПИТАНИЕ И ОБУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ В СИСТЕМЕ
ИНКЛЮЗИВНОГО И СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ; ПОМОЩЬ
СЕМЬЯМ, ВОСПИТЫВАЮЩИМ ДЕТЕЙ С ОСОБЕННОСТЯМИ
В РАЗВИТИИ**

УДК 159.9

*Ворожко Татьяна Вениаминовна
Vorozhko Tatiana Veniaminovna*

**ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
СОПРОВОЖДЕНИЯ РЕБЕНКА С ОСЛАБЛЕННЫМ ЗДОРОВЬЕМ
В ДОШКОЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ
FEATURES OF SOCIAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF THE
CHILD WITH POOR HEALTH IN PRESCHOOL**

**Филиал ГБОУ ВПО «Ставропольский государственный
педагогический институт», г. Буденновск
Stavropol State Pedagogical Institute The Departament, Budeyonnovsk
e-mail: t_vorozhko@mail.ru**

Аннотация: статья посвящена проблеме сопровождения в образовательном процессе детей, нуждающихся в особых социально-педагогических условиях и подходах, обусловленных их проблемами в здоровье. Показано, что для обеспечения эффективности социально-педагогического сопровождения детей с ослабленным здоровьем необходимы построение адаптивной и развивающей образовательной среды и организация слаженной работы специалистов.

Annotation: the article discusses the support in the educational process of children in need of special social and educational conditions and approaches due to their health problems. It is shown that to ensure the effectiveness of socio-pedagogical support of children with poor health it is necessary to build adaptive and developing educational environment and the organization of teamwork of experts.

Ключевые слова: социально-педагогическое сопровождение, дети с ослабленным здоровьем, принципы социально-педагогического сопровождения детей с ослабленным здоровьем в дошкольном учреждении.

Keywords: socio-educational support, children with poor health, the principles of social and pedagogical support for children with impaired health in preschool.

В настоящее время в системе образования значима задача не только воспитания и обучения детей, но и сохранения и укрепления их здоровья. Это актуализирует вопрос внедрения в практику образовательного учреждения процесса сопровождения ребенка как здорового, так и с ослабленным здоровьем.

Согласно Словарю русского языка С. И. Ожегова, «сопровождение» означает «следовать вместе с кем-нибудь, находясь рядом, ведя куда-нибудь или идя за кем-нибудь» [6]. Первая Всероссийская конференция (1998 г.) специалистов системы сопровождения определила «сопровождение» как особый вид помощи ребенку в обеспечении эффективного развития в условиях образовательного процесса.

Е. И. Казакова [5] под сопровождением понимает метод, обеспечивающий создание условий для принятия субъектом развития оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора. М. Р. Битянова отмечает, что сопровождение – это взаимодействие сопровождающего и сопровождаемого, направленное на разрешение жизненных проблем развития сопровождаемого [2]. Авторы Э. М. Александровская, Н. И. Кокуркина и Н. К. Куренкова под сопровождением понимают психолого-педагогические технологии, предназначенные для оказания помощи ребенку на определенном этапе его развития в решении возникающих у него проблем или в их предупреждении [1, с. 5].

Проблема сопровождения ребенка в образовательном процессе рассматривается в психологическом, педагогическом, медицинском и социальном аспекте. При этом объектом такого сопровождения называется ребенок, уже имеющий проблемы социально-педагогического характера, обусловленные особенностями психического развития или нарушением здоровья.

По Гурову В. Н. и Шинкаренко Н. А., социально-педагогическое сопровождение – это комплекс превентивных, просветительских, диагностических и коррекционных мероприятий, направленных на проектирование и реализацию условий работы социального педагога для успешной социализации детей и подростков в семье в условиях школы [4].

В свою очередь, социально-педагогическое сопровождение, в соответствии с мнением М. И. Рожкова, имеет свою специфику и направлено на поддержку ребенка в построении им своих социальных отношений, на обучение ребенка новым моделям взаимодействия с собой и миром, на преодоление трудностей социализации. Целью такого сопровождения является адекватная социализация и индивидуальное развитие ребенка. Гущина Т. определяет социально-педагогическое сопровождение как целесообразное взаимодействие сопровождающего и сопровождаемого по созданию социально-педагогических условий развития субъектности, способствующих оптимальному разрешению проблемы самим обучающимся [5].

Итак, в целом авторы понимают под социально-педагогическим сопровождением систему профессиональной деятельности, направленную на создание условий для успешного обучения, развития и социализации ребенка. Суть социально-педагогического сопровождения ребенка в образовательной среде заключается в предоставлении ему максимальной возможности для реализации себя как субъекта образовательного процесса, собственной жизни, деятельности, общения и самосознания с учетом своих психофизиологических особенностей, учебных потенциалов и интересов.

Дети с ослабленным здоровьем помимо соматической ослабленности отличаются повышенной чувствительностью к ухудшающимся экологическим условиям жизнедеятельности, нарушением психических функций, менее устойчивой адаптацией в социуме. Отклонения в здоровье приводят к выпадению из социально и культурно обусловленного образовательного пространства. Нарушения приводят к тому, что грубо нарушается связь с социумом, культурой как источником развития.

Самой лучшей характеристикой этой ситуации является метафора Л. С. Выготского о «социальном вывихе» ребенка с нарушениями в развитии как основной причине детской дефективности: «Физический дефект вызывает как бы социальный вывих, совершенно аналогично телесному вывиху, когда поврежденный член – рука или нога – выходят из сустава, когда грубо разрываются обычные связи и сочленения и функционирование органа сопровождается болью и воспалительными процессами... Если психологически телесный недостаток означает социальный вывих, то педагогически воспитать такого ребенка – это значит вправить его в жизнь, как вправляют вывихнутый и больной орган» [3].

В связи с этим принципиально важно признание всеми специалистами сопровождения положения о том, что ограничения в жизнедеятельности и социальная недостаточность ребенка с нарушениями в здоровье непосредственно связаны не с первичной патологией, а именно с «социальным вывихом». Реабилитация средствами педагогики означает в общем виде восстановление ребенка с нарушением в развитии и здоровье в правах на наследование культурно-исторического и социального опыта; достижение максимальной возможной для данного ребенка интеграции в образовательную среду и общество в целом.

Все это говорит о том, что дети с ослабленным здоровьем нуждаются не только в помощи со стороны специалистов, но и в особых условиях пребывания в дошкольном образовательном учреждении. В этой связи перед дошкольным учреждением стоят задачи по построению благоприятных и адекватных условий обучения, воспитания и развития детей с ослабленным здоровьем, разработке и внедрению здоровьесберегающих образовательных технологий, гарантирующих сохранение, укрепление и формирование здоровья воспитанников, безопасность их жизнедеятельности.

Учитывая то обстоятельство, что мы имеем дело с ослабленным ребенком, главной особенностью социально-педагогического сопровождения детей группы риска по здоровью является его тесная связь с медицинским сопровождением, которое обусловлено спецификой детского контингента и включает в себя лечебно-профилактическое направление, реализуемое через работу педиатра, медсестер дошкольного учреждения. Так, медицинское сопровождение предусматривает: диагностический мониторинг соматического здоровья детей; отслеживание параметров личностного здоровья всех участников образовательного процесса; организацию медикаментозного лечения воспитанников; организацию немедикаментозного (специальное лечебное питание, фитотерапия, закаливающие процедуры, увеличения времени пребывания детей на свежем воздухе и др.) лечения воспитанников; физиотерапию в сочетании с другими средствами оздоровления; контроль за санитарно-гигиеническими условиями обучения и воспитания детей (освещение, температурный режим, оборудование и др.); консультационно-просветительскую работу с субъектами образовательного процесса по проблемам оздоровления, возрастной физиологии, гигиены, профилактики заболеваний, медицинской реабилитации, доврачебной помощи [7].

Условием эффективности и достижения комплексности социально-педагогического сопровождения ослабленных детей является его организация на базе единых взаимосвязанных принципов. Необходимо, чтобы организационно-педагогические принципы социально-педагогического сопровождения сочетались с принципами лечебной педагогики. И это является особенностью социально-педагогического сопровождения ребенка с ослабленным здоровьем в дошкольном учреждении. Основываясь на ряде работ (Аркина, Дубровского, Смирнова, Олиференко, Битяновой, Казаковой, Кудрявцева и Егорова), следует выделить следующие принципы социально-педагогического сопровождения детей с ослабленным здоровьем в дошкольном учреждении.

1. Принцип приоритета действенной заботы о здоровье детей, который предполагает, что все происходящее в образовательной среде должно оцениваться с позиции влияния на психофизиологическое состояние и здоровье воспитанника. В рамках реализации данного принципа с учетом специфики заболевания детей особое внимание уделяется организации отдыха и деятельности воспитанников, сочетанию охранительной и тренирующей стратегий. Все это говорит о здоровьесберегающей направленности всего образовательного процесса.

2. Принцип преемственности и комплексности требует объединения усилий субъектов сопровождения (воспитателей, педагога-психолога, медицинских работников, педагогов-специалистов, учителя-логопеда, социального педагога) в определенные комплексы, в которых каждый выполняет свои функциональные обязанности с учетом стоящих перед ним задач, направленных на повышение качества здоровья, образования, развития и взаимодействия ребенка с окружающей средой. Согласованная работа «команды» специалистов предполагает оказание медицинской, психолого-педагогической и социально-педагогической помощи и поддержки детям и призвана обеспечить органическую взаимосвязь учебно-воспитательных, лечебно-оздоровительных и социально-ориентированных мероприятий, в результате которых ребенок получает возможность решить имеющиеся у него проблемы здоровья, образования, развития и общения.

3. Принцип интеграции. Построенная по этому принципу система сопровождения исключает или максимально уменьшает любого рода изоляцию детей с проблемами в здоровье от социальной среды. Принцип предполагает, во-первых, активное взаимодействие ребенка с другими субъектами образовательной системы, включенности в образовательный процесс наравне с детьми, не имеющими нарушений в здоровье и развитии. Во-вторых, открытость к социуму, что означает привлечение социальных партнеров (общественных организаций, учреждений дополнительного образования и искусства, центров здравоохранения и др.) к деятельности, способствующей оптимизации развития, образования и социализации личности ребенка. И, в-третьих, сотрудничество с родителями воспитанников, которые должны стать конструктивными субъектами психолого-педагогического сопровождения ребенка.

4. Принцип единства диагностики и коррекции ориентирован на обеспечение целостности процесса сопровождения. Ранняя диагностика за-

держки или искажения социального, умственного или психического развития ребенка способствует оперативной помощи и своевременной поддержке конкретному воспитаннику, его семье, оказавшимся в трудной жизненной ситуации. Этот принцип предполагает постоянное изучение детей и выявление новообразований и изменений (позитивных и негативных), появившихся в результате лечебно-оздоровительной, психолого-педагогической и социально-педагогической деятельности.

5. Принцип непрерывности и приоритета профилактических мер сопровождения детей определяет необходимость проводить социально-педагогическое сопровождение в дошкольном учреждении постоянно, каждый день, на каждом занятии, мероприятии, на протяжении всего периода пребывания ребенка в образовательном учреждении.

6. Принцип дифференциации и индивидуализации рассчитан на пристальное изучение детской индивидуальности. В ходе реализации данного принципа предусматривается разработка индивидуальных программ, маршрутов оздоровления и образования дошкольника. В целом принцип направлен на организацию оздоровительно-образовательного процесса с учетом возрастных, личностных особенностей и запросов детей и их состояния здоровья.

7. Принцип оптимизма. Ориентация на обязательное достижение успеха в обучении, развитии, взаимодействии с окружающими определяет ключевую профессиональную направленность деятельности специалистов, основывающихся на реальный уровень знаний и умений детей, вырабатывающих у них уверенность в своих силах, способностях. Принцип призван активизировать положительные эмоции детей, формировать надежду на позитивное решение любых проблем, создавать у детей психологическую уравновешенность и уверенность в выздоровлении при одновременном успешном обучении.

8. Принцип формирования ответственности детей за свое здоровье и как частный случай ответственности за свое поведение, свою жизнь. Принцип ориентирован на приобщение детей к ведению здорового образа жизни, формирование у них ответственности за свое здоровье.

9. Принцип приоритетности развивающих форм работы и культивирование специфических для детей дошкольного возраста форм деятельности. Использование данного принципа влияет на процессы здоровьесбережения и развития тем, что происходит более гармоничное развитие личности в условиях активного включения в процесс социального взаимодействия. Содержание и формы работы с детьми должны быть выстроены таким образом, чтобы ребенок изначально мог действовать активно и творчески [7, с. 32].

Итак, представленные принципы раскрывают суть не только содержания, но и методов, средств и форм учебно-воспитательного и оздоровительного процессов. При этом очень важно для обеспечения действенности принципов социально-педагогического сопровождения ребенка с ослабленным здоровьем в дошкольном учреждении сформировать у специалистов, работающих с детьми, понимание и личностное позитивное отношение к каждому из принципов.

Одним из источников знаний, социального опыта и развития ребенка является среда пребывания дошкольника. Для обеспечения эффективности социально-педагогического сопровождения детей с ослабленным здоровьем необходимо построение адаптивной и развивающей образовательной среды. Под адаптивным дошкольным образовательным учреждением понимается дошкольное учреждение, оказывающее лечебно-оздоровительные и образовательные услуги для детей, когда они принадлежат к группе риска по здоровью (ослабленные дети), так и после их выздоровления.

Адаптивность образовательной среды для каждого ребенка и взрослого реализуется во всех образовательных учреждениях посредством ее открытости и дружелюбности; разнообразия образовательных программ и согласованных с ними личностно-ориентированных педагогических технологий, учитывающих индивидуальные особенности и интересы обучающегося; полноценности духовно-нравственного, интеллектуального, физического развития, гражданского, профессионального становления [8, с. 27].

Необходимо также, чтобы среда дошкольного учреждения была развивающей. Развивающая среда дошкольного учреждения – это система условий, способствующих развитию всех видов детской деятельности, коррекции отклонений высших психических функций и становлению личности ребенка. В нашем случае, назначение адаптивной, развивающей образовательной среды заключается в реализации медицинского и социально-педагогического сопровождения детей с ослабленным здоровьем, в обеспечении поддержки и помощи детям в оздоровлении, развитии, образовании и общении. А для этого необходимо создать благоприятные условия, позволяющие детям, во-первых, восстановить и укрепить свое здоровье, во-вторых, реализовать образовательные возможности, в-третьих, удовлетворить свои интересы и развить способности и, в-четвертых, наследовать культурно-исторический и социальный опыт.

Особенностью адаптивной, развивающей образовательной среды является сочетание охранительной и тренирующей стратегий. Это и лечебно-профилактические процедуры, и уменьшение количества учебных занятий, продолжительные прогулки, увеличение дневного сна и др. Как указывает Н. К. Смирнов, сочетание охранительной и тренирующей стратегий в профессиональной деятельности проявляется в требовании обеспечивать для всех воспитанников такой уровень учебной нагрузки, который (при учете индивидуальных особенностей и возможностей каждого ребенка) соответствовал бы тренирующему режиму, то есть был бы выше охранительного (щадящего), но ниже утомляющего (а тем более – переутомляющего) [9, с. 30]. Умение найти для каждого ребенка оптимальный уровень нагрузки и организовать его соблюдение определяется профессионализмом специалистов, работающих с воспитанником.

Специфика содержательно-методического аспекта в ходе сопровождения детей с ослабленным здоровьем состоит в необходимости:

- Создания индивидуальных маршрутов оздоровления, образования и развития ребенка.
- Ориентации содержания и технологий образования на подготовку детей к эффективной жизнедеятельности в социальной среде.

– Введения в содержание образования предмета здоровьесберегающей направленности, формирующей у детей основы культуры здоровья и навыков безопасного поведения.

– Организации особой физкультурно-оздоровительной работы с ослабленными детьми.

– Разнообразия методических средств и педагогических принципов работы, учитывающих индивидуальные, половые и возрастные особенности субъектов образовательного процесса.

– Интенсивного введения технологий активного обучения и близких и естественных для ребенка-дошкольника видов деятельности.

– Организации комплексных, интегрированных занятий, помогающих избежать излишней предметности в освоении содержания дошкольного образования, недопустимого увеличения умственной и физической нагрузки на детей [9, с. 32].

Итак, на основе вышеизложенного можно сделать следующий вывод.

Черты специфичности контингента детей с ослабленным здоровьем требуют соответствующей организации лечебно-оздоровительной, психолого-педагогической и социально-педагогической деятельности. Эти дети нуждаются в комплексных программах сопровождения, сочетающих медицинскую, психолого-педагогическую и социально-педагогическую помощь и поддержку, причем индивидуализированную. Таким образом, под социально-педагогическим сопровождением ребенка следует понимать систему профессиональной деятельности специалистов, работающих с детьми, по созданию оптимальных условий для успешного образования, развития и социализации ребенка в ситуациях взаимодействия в образовательной среде и оказания помощи в ходе реализации данных процессов.

Список литературы

1. Александровская Э.М. и др. Психологическое сопровождение школьников. – М., 2002.

2. Битянова М.Р. Профессиональные задачи психолога в системе учебных отношений и целей // Школьный психолог. – 2000. – № 44.

3. Выготский Л.С. Проблемы дефектологии. – М., 1995.

4. Гуров В.Н. «Открытая» школа и социально-педагогическая работа с детьми // Воспитание школьников. – 1994. – № 2. – С. 45.

5. Казакова Е.И. Сопровождение развития – новая образовательная технология // Психолого-педагогическое и медико-социальное сопровождение развития ребенка: Материалы Российско-фламандской конф. – СПб., 2001.

6. Ожегов С.И. Словарь русского языка. – М., 2008.

7. Пахомова Е.В. Компоненты и этапы медико-психолого-педагогического сопровождения // Вестник Ставропольского государственного университета. – 2006. – Вып. 45.

8. Смирнов Н.К. Здоровьесберегающие образовательные технологии в современной школе. – М., 2002.

9. Шамова Т.И., Давыденко Т.М. Управление образовательным процессом в адаптивной школе. – М., 2001.

Гостунская Яна Игоревна
Gostunskaya Yana Igorevna

**ОСОБЕННОСТИ КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ В СЕМЬЯХ,
ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ
ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**
**FEATURES COPING STRATEGIES IN FAMILIES RAISING CHILDREN
WITH DISABILITIES**

**ГБОУ ВПО «Ставропольский государственный педагогический
институт», Ставрополь**

Stavropol State Pedagogical Institute, Stavropol

e-mail: gostik78@mail.ru

Аннотация: в статье рассматриваются теоретические основы изучения копинг-стратегий в семьях, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья, выделены особенности совладающего поведения супругов, охарактеризованы базовые копинг-ресурсы и механизмы совладающего поведения при рождении ребенка с особенностями в развитии.

Annotation: the article discusses the theoretical foundations for the study of coping strategies in families raising children with disabilities, highlighted the peculiarities of coping behavior of the spouses described basic coping resources and mechanisms of coping behavior when the child is born with developmental abnormalities.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями здоровья, семья как система, копинг-поведение, копинг-ресурсы, совладающее поведение, стресс, тревожность, стратегия избегания, эмпатия.

Keywords: children with disabilities, the family as a system, coping behavior, coping resources, coping behavior, stress, anxiety, avoidance strategies, empathy.

Поведение личности в трудных жизненных ситуациях, неизбежно возникающих в процессе жизнедеятельности, привело к появлению нового направления исследований в психологической науке – копинг-исследований. Особый интерес со стороны зарубежных и отечественных психологов в последнее время вызывает проблема изучения ресурсов совладания. Трактую ресурс совладания как личностные и средовые возможности человека, которые он мобилизует для реализации стратегий совладания при преодолении трудной ситуации, исследователи пишут о внешних (ресурсы социальной сети и социально-экономического положения) и внутренних (локус контроля, оптимизм, одаренность и др.) видах ресурсов совладания. Но при этом открытым остается вопрос о мобилизации данных ресурсов.

Предпринятый теоретический анализ научной литературы позволил выявить, что совладающее поведение является фактором сознательного активного поведения личности. Понимание совладания как динамического процесса предполагает учет взаимодействия личностных особенностей субъекта совладания с параметрами ситуации, требующей психологического преодоления. К личностным ресурсам совладания относят различные личностные качества, а также особенности представлений человека

о самом себе. Параметры ситуации отражают социальные ресурсы, которые человек может использовать – доступность эмоциональной и инструментальной (например, информационной) помощи со стороны окружающих, определяемой характеристиками его социальной сети. Стратегии совладающего с трудностями поведения могут быть конструктивными и неконструктивными. Способность членов семьи одновременно противостоять стрессам определяют как семейное совладание со стрессом. Успешно совладать с отклонением в развитии ребенка члены семьи могут за счет использования семейных ресурсов (сплоченность, традиции, поддержка, оптимизм), а также активно используя социальную поддержку.

Определенный научный интерес представляют исследования копинг-стратегий в контексте психологии семейных отношений.

Е. Ф. Куфтяк дает следующее определение: «семейный копинг – это взаимодействие и объединение копинг-усилий членов семьи. При данной форме копинг-поведение одного партнера (супруга) не является независимым от другого, как и результат их общих усилий (или разрешение ситуации)» [5. С. 17].

В условиях нестабильности экономического и социального развития общества, смены ценностей современная семья испытывает влияние огромного количества стрессогенных факторов. В принципиально иной ситуации оказывается семья, в которой растет ребенок с отклонениями в развитии. Следует отметить, что проблемы психологии семейных отношений в семьях, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), в последнее время стали предметом пристального внимания и изучения. В контексте такого «специфичного родительства» исследуются защитные механизмы поведения родителей, их личностные девиации и акцентуированные черты.

Рождение ребенка с ограниченными возможностями здоровья является сильнейшим стрессом для родителей и приводит к дезорганизации всей семейной системы. Переживание родителями имеющихся физических или психических нарушений у ребенка является причиной семейного кризиса. Главным отличием данного стрессогенного фактора является его длительность, т.е. имеет место действие пролонгированного стресса.

Следует отметить, что на сегодняшний день крайне мало теоретических и практических исследований, посвященных особенностям и характеристикам совладающего поведения родителей в зависимости от вида отклонений у ребенка, их возрастной динамики, влияния на копинг-ресурсы сиблингов и т.д. Это позволило бы дифференцировать и оказывать индивидуализированную помощь родителям в зависимости от типа отклоняющегося развития у ребенка в контексте психологии совладания. Тем не менее анализ немногочисленных работ в данной области позволяет обозначить, что наличие хронической психотравмирующей ситуации приводит к появлению у родителей акцентуированных свойств характера и целого ряда личностных особенностей (неуверенность в себе, заниженная самооценка, колебания настроения, неприятие социальных норм, ценностей). Родители выбирают неэффективные копинг-ресурсы, которые вместо того, чтобы обеспечить активизацию внутренних личностных ресурсов, поиск реше-

ния проблемы, приводят к использованию стратегии избегания, ориентации на снятие напряжения, обусловленного стрессором, а не на изменение условий его проявления.

Как указывает В. В. Ткачева, рождение ребенка с ОВЗ влечет за собой деформацию семейной системы на 3 уровнях: социальном, психологическом и соматическом. Она подчеркивает, что изменения на этих уровнях обусловлены хронической психотравмирующей ситуацией в семье, где растет ребенок с ОВЗ, т.е. имеет место действие пролонгированного стресса.

Однако разные родители, имеющие ребенка с проблемами в развитии, по-разному справляются с подобным стрессом. Часть родителей не могут смириться с произошедшим, для них характерно непринятие этой ситуации, вплоть до потери контроля над собственным поведением, что свидетельствует о неприспособлении к такой психотравмирующей ситуации. Результатом этого неприспособления к ситуации могут выступать такие действия родителей, как отказ от ребенка, его эмоциональное отвержение, жестокое обращение. Другие родители, наоборот, прилагают все усилия для противостояния стрессовому событию, используя все личностные потенциалы с целью сохранения собственного эмоционального благополучия и оказания помощи проблемному ребенку [1; 2, 5].

В исследованиях О. С. Ковшовой и А. А. Шук указывается, что для родителей детей с ОВЗ характерны оберегание ребенка от трудностей (80%), (жертвенность родителей) – 60%), супружеские конфликты (70%), зависимость ребенка от матери (65%), мученичество родителей (90%). Анализ копинг-стратегий, используемых в таких семьях, показывает, что наиболее характерными являются стратегия разрешения проблем; стратегия поиска социальной поддержки; стратегия избегания проблем, которая является преобладающей [4].

В работах М. С. Голубевой, посвященных выявлению копинг-стратегий в семье с ребенком с ОВЗ, указывается, что родительский стресс, сопровождающий такую семью на протяжении всей жизни с особым ребенком, снижает уровень своей экстремальности, но не исчезает совсем. Сильные негативные переживания родителей трансформируются в состояния примирения, привыкания. В жизни родителей появляются события и переживания, осознанно оцениваемые родителями как позитивные, то есть приобретающие значение жизненных ресурсов.

Однако в семьях, устоявших перед трудностями, связанными с нарушением у ребенка, супруги развивают способность действовать согласованно. Это говорит о развитии «диадического копинга» в отношениях матери и отца в семье как зрелого совладания с трудностями. Очевидно, что у таких родителей изначально имелись потенциальные ресурсы (любовь, уважение), которые проявили себя при «экстремальном» стрессе (тяжелое нарушение у ребенка).

С. Н. Моисеева выявляет зависимость между типом используемых копинг-стратегий и уровнем эмпатии. В частности, автором было предпринято экспериментальное исследование, направленное на определение влияния эмпатии на совладающее поведение матерей, воспитывающих детей с умственной отсталостью. Уровень развития эмпатических способностей

у матерей, воспитывающих умственно отсталого ребенка, низкий. Такие родители имеют больший по сравнению с другими негативный опыт общения с окружающими, и, как следствие, они становятся более «отстраненными» и не стремятся к установлению близких личностных связей [6].

Низкий показатель эмпатии у матерей, воспитывающих умственно отсталого ребенка, снижает возможности родителей в объективном оценивании проблемы, в способности видеть варианты выхода из трудной ситуации и в итоге снижает вероятность использования проблемно-ориентированной стратегии.

Е. Г. Бабич (2010) отмечает, что при столкновении с трудностями матери детей с ОВЗ предпочитают использовать следующие стили – проблемно-ориентированный копинг, социальное отвлечение, стратегии – поиск социальной поддержки, планирование решения проблемы, самоконтроль, положительная переоценка, принятие ответственности [1. С. 13].

Подобные данные мы находим в исследовании Е. В. Хорошевой. Она указывает, что сравнительный анализ частоты и эффективности использования различных стратегий совладания со стрессовыми ситуациями показал, что матери и отцы ребенка с ОВЗ выбирают копинг, ориентированный на решение проблемы. Эта стратегия совладания является наиболее адаптивной в процессе воспитания и социализации ребенка с нарушением в развитии. Другие же стратегии являются малоэффективными и применяются родителями ребенка с ОВЗ крайне редко [7. С. 58].

Подводя итог, можно обозначить ряд особенностей, которые характеризуют совладающее поведение родителей, воспитывающих детей с ОВЗ.

1. Родители, сталкивающиеся с проблемой рождения и воспитания ребенка с ОВЗ, как правило, не имеют подобного опыта, что влечет за собой невозможность использовать привычное поведение. При этом для них характерно редкое обращение к социальной поддержке. Однако в семьях, устоявших перед трудностями, связанными с нарушением у ребенка, супруги развивают способность действовать согласованно.

2. Исследователи указывают на разность в выборе и использовании копинг-стратегий супругов, воспитывающих детей с ОВЗ. Для матерей характерен выбор конструктивных копинг-стратегий, направленных на принятие ответственности и поиск социальной поддержки, что обусловлено их эмоциональной чувствительностью и напряженностью.

3. Отцы, как правило, выбирают стратегии, направленные на решение проблемы и поиск социальной поддержки. Однако они могут использовать такие неконструктивные копинг-стратегии, как агрессивные действия или «застревание» на негативных переживаниях, вплоть до самообвинения или избегания проблемы.

4. Общим и для матерей, и для отцов является использование социальной поддержки как копинг-ресурса. Однако в контексте сравнения с копингом родителей, воспитывающих детей без отклонений в физическом и психическом развитии, эта социальная поддержка представлена более узким кругом близких людей, более плотными межличностными отношениями по сравнению с родителями, имеющими детей без патологии. Данный вид стратегии совладающего поведения не позволяет родителям

дистанцироваться или отвлечься от проблем, а также связан с повышением усилий по принятию ответственности в трудных ситуациях.

5. Особенности совладающего поведения родителей детей с тяжелыми нарушениями в развитии зависят от личностных черт и качеств самих родителей. В случае, когда родители выбирают конструктивные копинг-стратегии, а именно копинг, ориентированный на проблему и поиск социальной поддержки, определяющими являются такие черты, как высокая степень сочувствия к собственному ребенку, восприимчивость к проблемам, беспокойство, раздражение от постоянной усталости и психологической неудовлетворенности.

6. Выбор родителями, имеющими детей с нарушениями, предпочитаемых стратегий социальной поддержки, положительной переоценки и самоконтроля не связан с улучшением их эмоционального благополучия и развивает хроническую усталость.

Выделенные особенности свидетельствуют о необходимости поиска путей решения проблемы психологической помощи и поддержки родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями, в контексте обучения их эффективным и конструктивным копинг-стратегиям.

Список литературы

1. Бабич Е. Г. Семья, воспитывающая ребенка-инвалида: жизненные трудности и совладание с ними // Психология человека в трудной жизненной ситуации / Под. ред. Е. А. Петровой. – М., 2010.

2. Голубева М. С. Концептуальные основы изучения ресурсов семейного совладания // Управление системой социальных ценностей личности и общества в мире изменений / Отв. ред. А. Л. Журавлев, Н. П. Фетискин. – М., Кострома, 2003. – С. 117–118.

3. Голубева М. С. Совладающее поведение родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья // Вестник КГУ им. Н. А. Некрасова. Серия «Гуманитарные науки». – 2006. – Т. 12. – № 2. – С. 111–115.

4. Ковшова О. С., Шук А. А. Психолого-педагогическое сопровождение и коррекция детей с хроническими инвалидизирующими заболеваниями // Воспитание детей-сирот и детей с ограниченными возможностями здоровья: опыт, проблемы, решения: Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – Самара, 2011.

5. Куфтяк Е. В. Психология семьи: жизненные трудности и совладание с ними. – СПб., 2005.

6. Моисеева С. Н. Изучение влияния уровня эмпатических способностей на выбор матерями, воспитывающими умственно отсталого ребенка, копинг-стратегий // Теория и практика общественного развития. – 2013. – № 12.

7. Хорошева Е. В. Сравнительное исследование семей, имеющих ребенка с нормативным и нарушенным развитием // Психологическая наука и образование. – 2010. – № 5. – С. 52–59.

*Ершова Валерия Валерьевна
Мустафаева Алина Гаджикадировна
Yershova Valery Valeryevna
Mustafayeva Alina Gadgikadirovna*

**ИССЛЕДОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ
ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА ПОСЛЕ КОХЛЕАРНОГО
ИМПЛАНТИРОВАНИЯ
THE STUDY OF THE PSYCHOLOGICAL ADAPTATION OF CHILDREN
WITH HEARING LOSS AFTER COCHLEAR IMPLANTATION
ГБОУ ВПО «Ставропольский государственный педагогический
институт», г. Ставрополь
Stavropol State Pedagogical Institute, Stavropol
e-mail: ershovavalerya@yandex.ru**

Аннотация: в статье рассмотрен один из наиболее эффективных методов реабилитации глухих детей – кохлеарная имплантация. Определены основные особенности психологической адаптации детей с нарушениями слуха после кохлеарного имплантирования.

Annotation: the article considers one of the most effective methods of rehabilitation of deaf children cochlear implantation. Defines the main features of psychological adaptation of children with hearing loss after cochlear implantation.

Ключевые слова: кохлеарная имплантация, слухопротезирование, психологическая адаптация.

Key words: cochlear implantation, hearing AIDS, psychological adaptation.

Дети и взрослые с кохлеарным имплантом представляют собой особую категорию лиц с нарушениями слуха. Восстановление слуха с помощью кохлеарного имплантирования дает возможность большинству прооперированных детей восстановить звуковосприятие. Изучением детей с кохлеарными имплантами занимался целый ряд специалистов, таких как: Зонтова О. В., Королева И. В., Ланцов А. А., Лопотко А. И., Миронова Э. В., Николаева Т. В., Овчинников Ю. М., Пенин Г. Н., Пудов Н. В., И. В. Сатаева, Г. А. Таварткиладзе, Фроленкова И. Д., Янов Ю. К. и многие другие. Они отмечают, что ребенок после имплантирования вынужден адаптироваться к внешним и внутренним изменившимся возможностям.

После слухопротезирования перед ребенком встает множество трудностей, которые необходимо разрешить в течение жизни. Пройдя успешный курс реабилитации после имплантирования, ребенок выходит в социальный мир с новыми проблемами, в первую очередь, основанными на возможности воспринимать речевые и неречевые звуки, но с малым осмыслением всего происходящего. Впоследствии, с приходом в образовательное учреждение, у ребенка с КИ появляется возможность воспринимать и различать сложные языковые единицы с меньшей затратой сил и энергии, что указывает на успешность адаптации к окружающему миру.

К сожалению, зачастую бывает иначе: в связи с длительным процессом ожидания квоты на проведение операции и более поздних сроков имплантирования (после 2-летнего возраста) многим детям необходим

более длительный период реабилитации, что, в свою очередь, усиливает трудности приспособления к новым условиям существования.

В период адаптации к новым условиям восприятия и взаимодействия с педагогами, сверстниками, взрослыми ребенок теряет чувство защищенности, что может привести к стрессовым ситуациям, истощаемости, эмоциональной нестабильности, апатии и ряду других проявлений.

Зачастую основными факторами стрессового состояния ребенка с КИ могут быть:

- вынужденное общение с незнакомыми людьми;
- необходимое подчинение требованиям взрослых;
- переход из «комфортного» состояния в «принужденное», так как родители принимают решение об осуществлении операции своему ребенку;
- частые порицания со стороны взрослых, что вызывает отрицательные эмоциональные реакции и приводит к дезорганизации деятельности;
- изменение режима, ограничение времени, ухудшение сна и аппетита и многое другое.

В трудах Захарова А. И., Коробейникова И. А., Лисиной М. И. и других исследователей в области изучения адаптации детей выделены следующие компоненты механизмов адаптации:

1. Эмоциональный компонент – показатель эмоциональной оценки ребенка с КИ в учреждении.

2. Поведенческий компонент – характер взаимоотношений с окружающими.

3. Коммуникативный компонент – особенности межличностных отношений ребенка с кохлеарным имплантом.

4. Психофизиологический компонент отражает адаптацию как на уровне когнитивных процессов, так и физиологических механизмов организма: аппетит, сон, состояние здоровья, двигательная активность.

На основании данных критериев нами были подобраны методики для комплексного диагностического исследования адаптации детей после кохлеарной имплантации к новым слухоречевым условиям: «Методика Г. Д. Водневой»; Социометрия «Два домика» (И. Вандвик, П. Экблад); «Методика «Солнце, тучка, дождик» (Спицина А. Н.); «Карта адаптации (Белик Г. И.)».

Экспериментальной базой исследования стала ГКС(К)ОУ I–II вид «Специализированная (коррекционная) общеобразовательная школа – интернат (I–\$5I вида) № 36 (г. Ставрополь)».

В исследовании принимало участие 20 детей младшего школьного возраста с кохлеарными имплантами. Кохлеарное имплантирование было проведено детям на поздних сроках речевого генеза. Все дети чувствуют себя комфортно в имплантах, жалоб на трудности, связанные с занятиями физической активностью, не отмечается. Речевое восприятие у большинства детей находится в пределах нормы: они могут свободно считывать с губ, пользоваться жестами и распознают речевые единицы.

Проведенная диагностика позволила выявить следующие особенности адаптации у детей младшего школьного возраста с кохлеарным имплантом:

1. Эмоциональный компонент (показатель эмоциональной оценки ребенка с КИ в учреждении). Большинство детей с кохлеарным имплантом имеют положительное отношение к условиям школьного обучения и воспитания, иными словами, изменившиеся психофизиологические возможности ребенка с КИ, оказавшегося в новых слухо-речевых условиях, не отразились на его эмоциональном фоне, с большим проявлением активности.

2. Поведенческий компонент адаптации (характер взаимоотношений с окружающими). Поведение детей адекватное. Несмотря на то что некоторым детям свойственны аффективные вспышки, конфликты с другими детьми или пассивное поведение, зависимость от окружающих взрослых, малая речевая активность, почти не сопровождающаяся устной речью, дети стараются вести себя хорошо, как требует и желает этого среда. В целом в поведении детей отмечается доминирование положительных эмоций.

3. Коммуникативный компонент (особенности межличностных отношений в группе сверстников). Существенных трудностей во взаимоотношениях с окружающими дети не имеют. Однако степень речевого развития детей влияет на характер этих взаимоотношений: детям, которым имплантирование было осуществлено два года назад, испытывают трудности в межличностных отношениях, имеют ограниченный круг общения со сверстниками, дружеские связи у них выражены слабее, чем у детей, которых имплантация была произведена ранее сроком более 4 лет. Кроме этого, им свойственны неразвитость форм коммуникации (диалогическая и монологическая речь), низкая заинтересованность в контакте, слабая ориентировка в ситуации общения.

4. Психофизиологический компонент (адаптация как на уровне когнитивных процессов, так и физиологических механизмов организма: аппетит, сон, состояние здоровья, двигательная активность). Изменения в поведении и психофизиологических функциях, а также состояния здоровья варьируются у каждого ребенка вне зависимости от сроков проделанной операции: наблюдаются трудности засыпания, прерывистый сон, ухудшение аппетита, увеличение двигательной активности, жалобы на боли различного характера, изменения в речевой и познавательной активности.

Список литературы

1. Коробейников И. А. Нарушения развития и социальная адаптация. – М., 2002.
2. Королева И. В. Кохлеарная имплантация глухих детей и взрослых (электродное протезирование слуха) – СПб., 2012.
3. Сластенин В. А., Каширин В. П. Психология и педагогика. – М., 2001.
4. Слюсарева Е. С. Содержание и виды реабилитационной помощи детям с нарушениями в развитии // Альманах современной науки и образования. – 2009. – № 4–2. – С. 140–142.

**СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ВОСПИТАНИЮ И ОБУЧЕНИЮ
ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ
В УСЛОВИЯХ ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБРАЗОВАНИЯ**
**MODERN APPROACHES TO CARE AND EDUCATION OF CHILDREN
WITH DISABILITIES IN THE CONDITIONS OF INTEGRATED
EDUCATION**

**ГБОУ ВПО «Ставропольский государственный педагогический
институт», г. Ставрополь**
Stavropol State Pedagogical Institute, Stavropol
e-mail: zhukova-s@yandex.ru

Аннотация: в данной статье проанализированы основные положения концепции интегрированного обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья. На основе анализа современной системы интегрированного образования автором выявлены противоречия и обозначены перспективы ее дальнейшего развития.

Annotation: this article analyzes the main provisions of the concept of integrated training and education of children with disabilities. Based on the analysis of the modern system of integrated education, the author revealed the contradictions and prospects of its further development.

Ключевые слова: интегрированное образование, дети с ограниченными возможностями здоровья, обучение и воспитание детей с проблемами в развитии, психолого-медико-педагогическое (можно комплексное) сопровождение детей с отклонениями в развитии.

Keywords: integrated education, children with disabilities, the education and upbringing of children with developmental problems, integrated services for children with developmental disabilities.

В современных условиях развития системы образования в России одно из приоритетных направлений в области обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья занимает интеграция. Следует отметить, что образовательная интеграция является лишь частью социальной интеграции. При этом под образовательной интеграцией понимается процесс воспитания и обучения детей с нарушениями психофизического развития совместно с обычными [3].

Как справедливо указывает Н.Н. Малофеев, интеграция так называемых «проблемных» детей в общеобразовательные учреждения является на сегодняшний день закономерным этапом развития системы специального образования.

Анализ опыта западноевропейских стран в области интегрированного образования демонстрирует наличие различных моделей интегрированного обучения детей с проблемами в развитии. Однако, на наш взгляд, в настоящее время эти модели не могут быть механически перенесены и внедрены в современную систему образования России. Назовем основные причины этого.

Во-первых, отмечается недостаточность специально обученных педагогов, психологов, социальных работников. И если эта проблема активно решается

на уровне подготовки данных специалистов (разработаны и внедряются образовательные программы по профилю «Педагогика и психология инклюзивного образования»), то что касается практической деятельности, можно увидеть, что далеко не все общеобразовательные учреждения имеют должностные ставки специалистов в области интегрированного образования.

Во-вторых, в общеобразовательных учреждениях нет или недостаточное количество оборудования и специальных технических средств для коррекционных занятий с детьми с различными нарушениями психофизического развития. Более того, в школах и дошкольных учреждениях не предусмотрены условия для свободного передвижения детей с ограниченными возможностями здоровья (отсутствие безбарьерной среды).

В-третьих, отсутствие специальных коррекционно-развивающих программ, учебных пособий, прописей, учитывающих особенности развития детей с различными отклонениями.

И, наконец, несмотря на позитивные изменения все еще можно отметить неготовность современного общества к принятию таких детей в качестве полноценных его членов.

Поскольку не имеется статистически достоверной информации о количестве детей с нарушениями развития, обучающихся в массовых школах в целом по стране, естественно предположить, что большинство этих детей в массовых школах не получают целенаправленной эффективной коррекционно-развивающей помощи. Тем не менее, несмотря на указанные трудности, процесс интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях экспериментальной деятельности или стихийно все-таки реализуется.

Для Ставропольского края проблема интегрированного обучения детей с проблемами в развитии является весьма актуальной. Это обусловлено, во-первых, увеличением количества детей с особыми образовательными потребностями, во-вторых, во многих случаях отдаленностью специальных образовательных учреждений от места проживания лиц с особыми нуждами и, наконец, в-третьих, нежеланием родителей отдавать ребенка в специальное образовательное учреждение (непрестижность получаемого образования, нежелание родителей смириться с тем фактом, что у их ребенка имеются те или иные проблемы в развитии и др.).

Очевидно, что на сегодняшний день стратегически важным является разработка концептуальных основ интегрированного обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья, а также его содержательного, научно-методического, материально-технического компонентов.

Нами была предпринята попытка проанализировать состояние проблемы образовательной интеграции детей с отклонениями в развитии и определить, насколько возможна реализация идеи интегрированного обучения и воспитания детей с проблемами в развитии в нашем регионе.

В исследованиях Малофеева Н.Н., Гончаровой Е.Л., Шматко Н.Д. и др. сформулированы следующие *принципы* интегрированного обучения:

- 1) интеграция через раннюю диагностику;
- 2) интеграция через обязательную коррекционную помощь каждому ребенку;
- 3) интеграция через реализацию разноуровневых моделей.

Внедрение интегрированного образования предусматривает решение целого ряда *задач*, среди которых мы считаем основными:

- обеспечение обязательного минимума содержания образования учащимся с особенностями психофизического развития;

- реализация коррекционно-развивающего обучения, имеющего своей целью устранение или ослабление физических и (или) психических нарушений, препятствующих успешному обучению и развитию детей с проблемами в развитии;

- организация психолого-педагогического сопровождения, предусматривающая развитие потенциальных возможностей детей с ограниченными возможностями здоровья в совместной деятельности со здоровыми сверстниками, повышение их социальной адаптации;

- создание такого образовательного пространства, которое позволило бы удовлетворять в полной мере образовательные потребности ребенка с проблемами в развитии;

- формирование положительного отношения к детям с особенностями психофизического развития;

- предупреждение возникновения вторичных нарушений физического и (или) психического развития;

- оказание консультативной помощи семьям, воспитывающим детей с особенностями психофизического развития.

К *условиям* успешной реализации интегрированного обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья можно отнести следующие:

- гарантированное соблюдение прав личности в условиях демократического общественного устройства;

- финансовая обеспеченность, позволяющая создать специальные условия жизнедеятельности для детей с проблемами в развитии в структуре ДОУ и массовой школы;

- раннее выявление отклонений в развитии детей и как можно более ранние сроки начала проведения коррекционно-развивающей работы (при необходимости с первых месяцев жизни);

- разработка и внедрение вариативных моделей интегрированного обучения;

- наличие адекватной коррекционной помощи каждому ребенку, имеющему отклонения в развитии;

- регулярный контроль за развитием ребенка и показателями динамики его интегрированного обучения;

- обеспечение необходимых аппаратурно-технических условий успешного обучения ребенка с отклонениями в развитии.

Организационными *формами* образовательной интеграции в системе дошкольного образования могут выступить: специальные группы в дошкольном общеобразовательном учреждении, группы интегрированного (совместного) обучения и воспитания (смешанные группы); диагностические группы; группы кратковременного пребывания.

В системе школьного образования формы реализации образовательной интеграции могут быть следующие: специальные классы при массовой школе;

классы совместного обучения (при этом обязательным должно стать наличие в классе двух учителей); коррекционно-педагогическое консультирование детей с ограниченными возможностями здоровья [3; 4; 5].

Необходимо отметить, что помимо работы учителя, дефектолога с детьми с ограниченными возможностями здоровья обязательным, по нашему мнению, является создание на базе образовательного учреждения (дошкольного или школьного) центра или консилиума, целью которого являлось бы психолого-медико-педагогическое сопровождение детей указанной группы.

Основным содержанием деятельности подобной группы психолого-педагогического сопровождения должно стать регулярное заслушивание на педагогических (методических) советах результатов реализации индивидуальных образовательных маршрутов детей с нарушениями развития, принятие совместного коллегиального решения по устранению выявленных проблем, формулирование рекомендаций по дальнейшей организации учебно-воспитательного процесса в условиях интегрированного обучения и воспитания.

На базе Ставропольского государственного педагогического института, факультета специальной педагогики и ГНУ «ИКП РАО» в рамках национального проекта «Разработка содержания и психолого-педагогических технологий образования детей старшего дошкольного возраста с отклонениями в развитии» в течение нескольких лет осуществлялась экспериментальная деятельность по указанному направлению [6].

Сотрудниками факультета специальной педагогики и психолого-педагогического факультета осуществлялось предшкольное образование детей, не посещавших ДООУ. В экспериментальную группу кратковременного пребывания были зачислены дети, как не имеющие трудностей обучения, так и нуждающиеся в дополнительной коррекционно-развивающей помощи (дети с эпилептическим синдромом, с нарушениями речи), то есть дети фактически находились в условиях интегрированного образования. С этими детьми проводили работу следующие специалисты: педагоги, дефектолог, логопед, психолог. Направления и содержание деятельности перечисленных специалистов соответствовали их должностным обязанностям в условиях специальной группы и расширялись за счет внедрения дополнительных технологий интегрированного обучения и воспитания детей.

Опыт работы в данном направлении позволяет, с одной стороны, подтвердить целесообразность и необходимость реализации интегрированного образования, с другой – определить наиболее важные, стратегические направления деятельности в области интеграции:

- 1) создание нормативно-правовой базы, регламентирующей реализацию интегрированного обучения и воспитания;

- 2) создание Координационного центра городского или краевого масштаба, суть которого заключалась бы в координации действий Министерства и образовательных учреждений по созданию и апробации модели интегрированного обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья;

- 3) адаптация содержания учебного материала (учебников, прописей, рабочих тетрадей и др.);

- 4) улучшение материально-технического оснащения;

- 5) проведение курсов повышения квалификации для педагогов, реализую-

щих систему интегрированного образования;

б) открытие экспериментальных площадок с целью апробации разработанного научно-методического и учебно-методического оснащения интегрированного образования.

Таким образом, очевидна сложность и многомерность проблемы интеграции. С одной стороны, отмечается неизбежность внедрения технологий интегрированного обучения и воспитания детей с проблемами в развитии как закономерный этап развития системы специального образования. С другой стороны, имеется ряд проблем, без решения которых реализация образовательной интеграции будет затруднительна или даже невозможна.

1. Список литературы

1. Малофеев Н. Н. Интегрированное обучение в России: задачи, проблемы, перспективы // www.school.msk.ort.ru.

2. Малофеев Н. Н., Гончарова Е. Л. Позиция ИКП РАО в оценке современного этапа развития государственной системы специального образования в России // Альманах Института Коррекционной Педагогики РАО. – 2000. – Вып 1.

3. Об интегративном воспитании и обучении детей с отклонениями в развитии в дошкольных образовательных учреждениях (Письмо Министерства образования России от 15.01.2002).

4. Образовательная интеграция и социальная адаптация лиц с ограниченными возможностями. – Минск, 2005.

5. Письмо Минобразования РФ от 16.04.2001 о Концепции интегрированного обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья (со специальными образовательными потребностями).

6. Психолого-педагогическая поддержка жизнедеятельности ребенка в условиях дошкольного образования (Ч. II) (рекомендации для родителей, воспитателей, учителей) / Под ред. Н. Б. Ромаевой. – Ставрополь, 2008.

7. www.7я.ru

8. www.InfoPravo.ru

УДК 376.3

Застрожная Татьяна Владимировна
Zastrozhnaya Tatyana Vladimirovna

ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО СЛУХА И ВОСПРИЯТИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА THE PROBLEM OF DEVELOPMENT OF PHONEMIC HEARING AND PERCEPTION IN PRESCHOOL CHILDREN

**Филиал государственного бюджетного образовательного учреждения
высшего профессионального образования «Ставропольский
государственный педагогический институт» в г. Будённовске, Россия,
г. Будённовск**

**The Department of Stavropol State Pedagogical Institute in Budennovsk,
Russia, Budennovsk
e-mail: tanya.efimenko.82@mail.ru**

Аннотация: в статье освещается проблема развития фонематического слуха и восприятия у детей дошкольного возраста; даётся разграничение понятиям фонематический слух и фонематическое восприятие; рассматриваются этапы формирования фонематического слуха.

Annotation: the article highlights the problem of the development of phonemic hearing and perception of children of preschool age; explains the differentiation between the concepts of phonemic hearing and phonemic perception; considers the stages of phonemic hearing.

Ключевые слова: фонематический слух, фонематическое восприятие, звуки речи, речевые звуки, неречевые звуки, дифференциация звуков, фонема.

Keywords: phonematic hearing, phonemic perception, speech sounds, sounds of speech, non-speech sounds, differentiation of sounds, phoneme.

Проблема развития у детей фонематического слуха и восприятия является одной из основных при подготовке дошкольников к освоению грамоты. По данным исследований психологов и педагогов, 15–20% детей приходят в школу из дошкольного образовательного учреждения с несовершенным произношением звуков, а в пятилетнем возрасте таких детей уже более 50%. Известно, что русский язык обладает сложной звуковой системой. Поэтому проблема формирования звуковой стороны речи не потеряла своей актуальности и практической значимости в настоящее время.

Фонематический слух развивается у ребёнка очень рано, он опережает в своём развитии экспрессивную речь, т.е. на базе фонематического слуха формируется процесс говорения. Фонематический слух является базовым звеном не только речевой деятельности, но и психологической активности ребёнка: перцептивной, когнитивной, регулятивной и др. Несформированность фонематического восприятия занимает одно из первых мест в числе причин, приводящих к речевым нарушениям и, как следствие, к учебной дезадаптации дошкольников.

Что же такое фонематический слух и фонематическое восприятие?

Фонематический (речевой) слух, по определению М.Р. Львова и Т.Г. Рамзаевой, – это «тонкий систематизированный слух, обладающий способностью осуществлять операции различения и узнавания фонем, составляющих звуковую оболочку слова, то есть умение различать отдельные звуки в речевом потоке, выделять звуки из слов, из слогов» [2, с. 34].

Н.И. Жинкин определяет фонематический слух как способность человека к анализу и синтезу речевых звуков, различению фонем данного языка.

По мнению А.Р. Лурия, фонематический слух – это умение обобщать в отдельные группы различные звучания, опираясь на существенные признаки звуков и игнорируя несущественные, случайные.

Т.Б. Филичева, Т.В. Туманов определяют фонематический слух как способность ребёнка к практическим обобщениям понятий о звуковом и морфологическом составе слова.

Л.Е. Журова и Д.Б. Эльконин под термином «фонематическое восприятие» подразумевают специальное действие по выделению звуков языка и установлению звуковой структуры слова как его единицы. Они указы-

вают на то, что фонематическое восприятие у детей формируется путём специального обучения и является результатом более высоких форм речевого слуха.

Фонематическое восприятие, по мнению А.М. Бородич, представляет собой «умение выделять в речи предложение, в предложении слова и в словах звуки».

Таким образом, большинство учёных характеризуют фонематическое восприятие как специально воспитанное умение тонко различать фонемы в собственной речи.

Развитие фонетико-фонематической стороны речи в онтогенезе происходит постепенно. В два-три месяца ребёнок способен реагировать на звуковые раздражители, поворачивая голову к звуковому источнику. В четыре месяца ребёнок способен дифференцировать разные звуки, например, звучание скрипки и стук барабана; различать одинаковые звуки по высоте. Возраст от трёх до шести месяцев характеризуется способностью дифференцировать интонацию, реагируя на оттенки голоса. В шесть месяцев ребёнок может отчётливо произнести гласный звук [а], согласные звуки [п], [б], [м], [к], [т]. К первому году жизни («дофонемное» развитие речи) ребёнок может достаточно отчётливо и ясно произносить простые по артикуляции гласные звуки [а], [у], [и] и согласные [п], [б], [м], [н], [к], [г], [т], [д]; узнавать слова по их ритму, интонационной окраске. Однако многие звуки воспринимаются ещё диффузно. Со второго года жизни ребёнок реагирует не только на звуковую оболочку слова, но и на его предметное значение, активно произносит гласные звуки [э], [ы], [и], употребляет в речи простые по звуковому составу и структуре слова. В норме фонематический слух формируется с 6 месяцев до 1 года и 7 месяцев.

В три года у малыша повышается подвижность артикуляционного аппарата, но произношение ещё далеко от нормы; оформляется артикуляция губно-зубных звуков. В этом возрасте ребёнок заменяет сложные в артикуляционном плане звуки простыми: [ц]=[т'] или [ц]=[с']; [л]=[л']; [р]=[л']. К четырём годам у малыша укрепляется речевой аппарат, малыш уже уверенно произносит твёрдые согласные и шипящие звуки, слова со стечением согласных звуков. В пять лет большая часть детей правильно артикулирует шипящие, свистящие и сонорные звуки [л],[р], [р']. В 6 лет ребёнок способен правильно произносить звуки родного языка и слова различной слоговой структуры. Произносительная сторона речи к 7 годам (в норме) должна быть максимально приближена к речи взрослых, с учётом норм литературного произношения.

Работа воспитателя по развитию у детей дошкольного возраста тонкого фонематического слуха, правильного звукопроизношения должна опираться на знание общих закономерностей развития речи. К таким закономерностям следует отнести этапы формирования речи и осознание звуковой стороны языка. Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелева и Г.В. Чиркина в своей работе «Основы логопедии» пишут о том, что «речь ребёнка формируется, прежде всего, под влиянием речи взрослого и в огромной степени зависит от систематической и достаточной речевой практики, нормального речевого окружения» [5, с. 41].

Этапы становления речи детей описывали в своих работах А. Н. Леонтьев, Ф. А. Сохин, А. И. Максаков, А. Н. Гвоздев, Г. Л. Розенгард-Пупко и другие. Например, А. Н. Леонтьев выделяет 4 этапа в становлении речи детей: до 1 года – подготовительный, до 3 лет – дошкольный, до 7 лет – дошкольный и этап школьного обучения [1, с. 234].

Г. Л. Розенгард-Пупко в работе «Формирование речи у детей раннего возраста» выделяет в речевом развитии ребёнка только 2 этапа: до 2 лет – подготовительный, после 2 лет – этап самостоятельного оформления речи.

Профессор Р. Е. Левина, исследуя детские речевые нарушения, выделила пять этапов развития у ребёнка осознания звуковой стороны речи [3, с.]. Первые три этапа относятся к раннему детству (до 3–4 лет), два последних – к дошкольному возрасту.

На *первом дофонематическом этапе* полностью отсутствует дифференциация звуков и понимание речи, что обусловлено физиологией данного возраста. На *втором этапе* ребёнок способен различать только далёкие фонемы, к дифференциации близких фонем ещё пока не способен. На этой стадии ребёнок не замечает и не осознаёт особенностей своего и чужого произношения. На *третьем этапе* ребёнок уже начинает слышать звуки речи и узнавать их фонематические признаки. Он способен проводить границу между правильным и неправильным произношением. В этот период увеличивается словарный запас ребёнка. На *четвертом этапе* возникает преобладание новых образцов восприятия звуков, активная речь достигает почти полной правильности. На *последнем этапе* завершается процесс фонематического развития. У ребёнка формируются тонкие слуховые образцы слов и отдельных звуков. В идеале на этом завершающем этапе ребёнок должен слышать и говорить правильно.

Ведущий специалист в области дошкольной логопедии профессор Т. Б. Филичева, являясь последовательным продолжателем концепции Р. Е. Левиной, делит логопедическую работу по развитию фонематического слуха на шесть этапов: I этап – узнавание неречевых звуков; II этап – различение высоты, силы, тембра голоса на материале одинаковых звуков, сочетаний слов и фраз; III этап – различение слов, близких по звуковому составу; IV этап – дифференциация слогов; V этап – дифференциация фонем; VI этап – развитие навыков элементарного звукового анализа.

Данная классификация поэтапного развития фонематического слуха и формирования фонематического восприятия у дошкольников получила широкое признание. Особенности работы воспитателя и логопеда по развитию фонематического слуха и восприятия подробно изложены в учебном пособии Т. Б. Филичевой «Основы логопедии». Автор обращает внимание педагогов, логопедов на тот факт, что индивидуальные, групповые и фронтальные занятия по реализации задач каждого этапа должны проходить исключительно в игровой форме. Для каждого этапа педагогу следует отбирать задания, руководствуясь принципом «от простого к сложному». Например, на первом этапе «Узнавание неречевых звуков» следует начать с узнавания звуков окружающего мира, затем перейти к воспроизведению ритмов и звуков из серии простых и акцентированных ударов.

Таким образом, учёные, изучающие звуковую сторону речи, приходят

к выводу, что в старшем дошкольном возрасте дети в полной мере овладевают не только речевым слухом, но и специальными действиями звукового анализа слов, всеми речевыми и коммуникативными системами. Однако для того, чтобы процесс речевого развития детей протекал своевременно и правильно, необходима организованная систематическая работа.

Список литературы

1. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М., 1975.
2. Львов М. Р., Рамзаева Т. Г., Светловская Н. Н. Методика русского языка в начальных классах. – М., 2004.
3. Основы теории и практики логопедии / Под ред. Р. Е. Левиной. – М., 1998.
4. Основы логопедии с практикумом по звукопроизношению. – М., 2002.
5. Филичева Т. Б. и др. Основы логопедии. – М., 1989.

УДК 371

Кабушко Анна Юрьевна
Kabushko Anna Yur'evna

**ИНТЕРАКТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ
ПОТРЕБНОСТЯМИ**

**INTERACTIVE TECHNOLOGY TO WORK WITH PRESCHOOL
CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS**

**ГБОУ ВПО «Ставропольский государственный педагогический
институт», г. Ставрополь**

Stavropol State Pedagogical Institute, Stavropol

e-mail: ann_k77@mail.ru

Аннотация: в статье обоснована значимость использования интерактивных технологий в процессе обучения и воспитания детей с особыми образовательными потребностями, обозначены основные средства и содержание интерактивных технологий, определен комплекс задач, реализуемых при использовании интерактивных технологий с детьми дошкольного возраста.

Annotation: in the article the importance of the use of interactive technologies in the training and education of children with special educational needs are identified, plant and equipment and maintenance of interactive technologies, defined set of tasks to be implemented using the interactive technologies with preschool children.

Ключевые слова: ребенок, инклюзия, интерактивные технологии, дошкольный возраст.

Keywords: child, inclusion, interactive technology, preschool age.

На современном этапе развития общества продолжается процесс модернизации образовательной системы, оказывающий значительное влияние на функционирование всей ее структуры в целом. Это подтверждается и повышением внимания к вопросам воспитания и развития детей дошкольного возраста. Особую актуальность эта проблема приобретает

в связи с принятием Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования, а также Профессионального стандарта педагога. Данные документы, регламентируя образовательную деятельность дошкольной образовательной организации, выдвигают новые требования к системе дошкольного обучения. Современный педагог должен знать новейшие технологии в области обучения и воспитания детей, обладать широкой эрудицией, педагогической интуицией, владеть техникой создания атмосферы, раскрепощающей познавательные и эмоциональные ресурсы ребенка, строить образовательный процесс в дошкольном учреждении на основе взаимодействия взрослого и ребенка.

Эти требования касаются и организации обучения и воспитания детей с особыми образовательными потребностями (далее ООП). Изменение подходов к обучению и воспитанию данной категории детей направлено на формирование и развитие социально активной личности, обладающей навыками социально адаптивного поведения. Одним из путей реализации этой задачи является инклюзивное образование, заявленное в современных нормативно-правовых документах как одна из основных современных моделей обучения и воспитания детей с ООП.

Принципиальным положением модели инклюзивного образования детей дошкольного возраста с ООП является гуманизация системы образования.

В педагогическом аспекте феномен становления гуманизации образования означает не что иное, как диалогизацию учебно-воспитательного процесса. Как указывает Е. Н. Шиянов [1], принцип полисубъектного (диалогического) подхода предполагает преобразование суперпозиции педагога и субординированной позиции ребенка в личностно равноправные, в позиции сотрудничающих людей. В соответствии с этим подходом законы духовного и физического развития, изменения, происходящие во внутреннем мире ребенка, служат главным ориентиром в образовательно-воспитательной деятельности. Таким образом, актуальным для реализации современных дошкольных образовательных программ становится использование интерактивных технологий работы.

Понятие «интеракция» (от англ. слова «взаимодействие») пришло в педагогику из социологии и социальной психологии. В социологии под интеракцией понимается взаимовлияние индивидов в процессе коммуникации, при котором поведение участников интеракции вызывает различные ответные реакции [2]. В психологическом аспекте интеракция рассматривается как способность участников данного процесса взаимодействовать друг с другом, находиться в режиме беседы, диалога.

В настоящее время в статьях и работах по педагогике все чаще стал появляться термин «интерактивное обучение» (Б. Ц. Бадмаев, Е. В. Коротяева, М. В. Кларин и др.), который трактуется как совместный процесс познания, где знание добывается в совместной деятельности через диалог между воспитанниками и педагогом. Интерактивное обучение дает возможность детям в образовательном процессе активно взаимодействовать между собой и педагогом, обмениваться информацией, моделировать и решать проблемные ситуации, оценивать действия своих товарищей и соб-

ственное поведение, погружаться в реальную атмосферу сотрудничества друг с другом, слушать и слышать собеседника.

Термин «интерактивные технологии» в современных научных и методических разработках (Мухина С. А., Панфилова А. П., Полат Е. С., Селевко Г. К., Ступина С. Б. и др.) рассматривается двусторонне:

- как информационные технологии, построенные на взаимодействии с компьютером и посредством компьютера;

- как организованное непосредственное взаимодействие между детьми и педагогом.

Интерактивные технологии, построенные на взаимодействии с компьютером или взаимодействии педагога с детьми посредством компьютера, представляют широкие возможности для развития, обучения и воспитания детей с нарушениями в развитии. Как отмечала О. И. Кукушкина, это обусловлено возможностью визуализации в виде доступных детям образов, предоставления информации в доступной и увлекательной форме, что ускоряет запоминание материала, делает его осмысленным, а также активизации компенсаторных механизмов (слуховых, зрительных, моторных) на основе зрительного восприятия [3]. Использование компьютера в коррекционно-образовательном процессе позволяет преодолеть коммуникативные барьеры, сформировать мотивацию вступления в контакт с собеседником (пусть и виртуальным), смоделировать различные ситуации общения. В процессе использования данной интерактивной технологии у ребенка формируется знаковая функция сознания, что также является крайне важным для детей с тяжелыми нарушениями речи, задержкой психического развития, нарушениями интеллекта. Формирование знаковой функции сознания, в свою очередь, создает предпосылки для развития словесно-логического мышления, языковых средств, вербальной памяти, слухового и зрительного внимания, воображения.

В настоящее время для детей с нарушениями в развитии разработано достаточное количество информационных технологий – специализированные компьютерные программы («Видимая речь»; «Лента времени»; «Речевой калейдоскоп»; «Звуковой анализ слов»; «Мир за твоим окном»; «Дельфа – 142»; «Учимся говорить»; «Визуальный тренажер произношения»; «Игры для Тигры», «Дактильный букварь», «Дактильная речь» и др.), презентации, интерактивная доска и др.

Для педагога, работающего с детьми с ООП, использование интерактивных информационных технологий предоставляет широкие возможности проектирования обучающей среды, реализации принципиально новых форм и методов обучения, воспитания и развития ребенка.

Организованное взаимодействие непосредственно между детьми и педагогом как интерактивная технология обучения и воспитания детей с ООП означает, что и педагог, и ребенок вносят свой индивидуальный вклад в процесс взаимодействия, обмениваясь знаниями, представлениями, способами деятельности. Использование такой интерактивной технологии предполагает диалоговое общение, в процессе которого развивается мышление ребенка, формируется самостоятельность в дискуссиях.

Технологий интерактивного обучения в современной методической литературе представлено большое количество. Для детей школьного возраста это прежде всего учебные игры, гарантирующие педагогически эффективное познавательное общение; для дошкольников с учетом ведущего вида деятельности – речевые игры, сюжетно-ролевые игры, упражнения подражательно-исполнительского и творческого характера, разыгрывание мини-диалогов, анализ и решение проблемных ситуаций и др.

Речевые и сюжетно-ролевые игры предоставляют неограниченные возможности для формирования и развития диалогических умений. Ролевые диалоги в игре являются показателем не только речевого развития, но и познавательного, творческого развития дошкольника. Чем богаче, разнообразнее диалог в игре, тем выше уровень коммуникативного развития ребенка, уровень мотивации к общению, желание убедить и увлечь партнера по диалогу. Развитие игрового взаимодействия детей позволяет педагогу не только целенаправленно обогатить игру детей, но и решить коррекционные задачи, формируя коммуникативные умения и навыки у детей с нарушениями в развитии.

Проведению упражнений подражательно-исполнительского и творческого характера предшествует этап ознакомления с произведением, а затем прямое и косвенное содействие возникновению такой формы интерактивного общения по инициативе детей. Сочетание репродуктивных реплик, заимствованных из текста произведения, и самостоятельных, «спроектированных» и оформленных ребенком самостоятельно, определяет эффективность данных упражнений. Усвоение разнообразных литературных реплик способствует обогащению активного речевого багажа (активного словаря), что, в свою очередь, сказывается на качестве речевого и социального взаимодействия детей с ООП с окружающими, делая их речевое общение богаче, выразительнее, интереснее.

Разыгрывание детьми мини-диалогов, анализ и решение проблемных ситуаций, решение задач творческого характера позволяют ребенку войти в разнообразные воображаемые обстоятельства, используя соответствующие речевые и выразительно-изобразительные средства для воплощения образов. Постепенно у детей появляется умение сочетать частичное и полное подражание с самостоятельными действиями, которые выражаются в преобразовании и комбинировании прежних знаний и умений в новые сочетания и создании новых ситуаций. Необходимо стремиться к тому, чтобы каждый ребенок был активен, участвовал в общении. Работа должна проводиться всей группой, в микрогруппах, в парах.

Использование интерактивных технологий в процессе обучения и воспитания детей с ООП вносит значительный вклад в формирование всесторонне развитой личности ребенка, предполагающей развитие творческой самостоятельности, формирование осознанного, конструктивно-преобразующего характера их активности, умения трудиться в коллективе. Это определяет комплекс развивающих, образовательных, воспитательных задач, которые реализуются при использовании интерактивных форм работы.

Образовательные задачи заключаются в формировании навыков самостоятельного решения различных коммуникативных, социальных, познавательных задач.

Воспитательные задачи состоят в вызывании у детей интереса к овладению родным языком, в развитии умения коллективно и коммуникативно целесообразно решать поставленные задачи. Кроме того, у дошкольников начинают формироваться навыки учебной деятельности.

Решение развивающих задач предполагает у детей, помимо развития речи, развитие эмоций, воображения, памяти, мышления, толерантности, укрепление навыка межличностного общения.

В дошкольной образовательной практике осваиваются различные формы и методы интерактивного обучения, создаются разные оригинальные техники развивающих игр, адаптируются для дошкольного возраста разработки отечественных и зарубежных исследователей в области интерактивного обучения. Внимание к затронутой в статье проблеме использования интерактивных форм работы с детьми дошкольного возраста указывает на необходимость продолжения научных и практических поисков в данном направлении.

Список литературы

1. Шиянов Е. Н. Гуманизация образования и профессиональной подготовки учителя. – М. – Ставрополь, 1991.
2. Бодалев А. А. Психология общения: избранные педагогические труды. – М., 2002.
3. Кукушкина О. И. Применение информационных технологий в специальном образовании // Специальное образование: состояние, перспективы развития. Тематическое приложение к журналу «Вестник образования». – 2003. – № 3. – С. 67–76.

УДК 159.99

Маркина Валентина Васильевна
Markina Valentina Vasil'evna

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ШКОЛЬНИКОВ С ОВЗ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБУЧЕНИЯ

PSYCHO-PEDAGOGICAL SUPPORT SCHOOLBOY WITH HIA UNDER INCLUSIVE EDUCATION

**Филиал ГБОУ ВПО «Ставропольский государственный
педагогический институт», г. Ессентуки**

Branch of Stavropol State Pedagogical Institute, Essentuki

e-mail: markina.fanya@yandex.ru

Аннотация: в статье рассматриваются основные принципы и подходы к организации психолого-педагогического сопровождения школьников с ОВЗ в условиях инклюзивного обучения.

Annotation: the article discusses the basic principles and approaches to organization of psychological-pedagogical support of pupils with special needs in inclusive education.

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение, учащиеся с ОВЗ, инклюзивное обучение, группа сопровождения, воспитание, обучение, развитие, принципы, диагностика, аналитико-диагностическая работа, коррекционно-развивающие занятия, анализ результатов коррекционной деятельности, снятие нервно-психического напряжения, предметно-пространственная развивающая среда, социальная адаптация, индивидуальный подход, педагогический такт.

Keywords: psycho-pedagogical support, students with OVZ, inclusive education, group support, education, training, development, principles, diagnostics, analytical and diagnostic work, correctional and developmental activities, analysis of correctional activities, the lifting of mental stress, developing object-space Wednesday, social adaptation, individual approach, pedagogical tact.

Совместное воспитание и обучение в условиях общеобразовательной школы детей с ограниченными возможностями здоровья и нормально развивающихся – относительно новое явление в образовании. В условиях модернизации отечественного образования особую актуальность имеет проблема создания адекватных условий для обучения, воспитания и развития детей, имеющих ограниченные возможности здоровья. Это объясняется тем, что с каждым годом в общеобразовательную школу приходит все больше детей, которые имеют отклонения в развитии, часто болеющие дети, дети, нуждающиеся в индивидуальной программе, специализированной помощи, особом режиме.

Психолого-педагогическое сопровождение учащихся с ОВЗ рассматривают в различных аспектах [3, С. 16]:

- как деятельность педагога-профессионала, обеспечивающего помощь и поддержку в индивидуальном образовании ребенка;
- как процесс, включающий систему целенаправленных последовательных педагогических усилий, помогающих ребенку сделать самостоятельный нравственный выбор при решении им учебных задач;
- как целеустремленное взаимодействие сопровождаемого и сопровождающего;
- как технологию, включающую ряд последовательных шагов в деятельности специалистов, в частности педагога и психолога по обеспечению образовательных достижений учащихся;
- как систему, характеризующую взаимообусловленность и взаимосвязь компонентов: целевого, содержательного, деятельностного и результативного.

В рамках ФГОС важной проблемой становится роль психолого-педагогического сопровождения детей в условиях инклюзивного образования. Здесь на первое место выдвигаются вопросы психолого-педагогического сопровождения как интегративного процесса, объединяющего деятельность группы сопровождения: учителя-дефектолога, педагога-психолога, педагога-логопеда, социального педагога и др.

Учитель-дефектолог обследует, определяя структуру и степень выраженности имеющегося у ребенка дефекта, укомплектовывает учебные группы, проводит индивидуальные и групповые занятия по кор-

рекции отклонений в развитии, восстановлению нарушенных функций; консультирует педагогов и родителей по использованию специальных приёмов и методов оказания помощи воспитанникам и др. [1, С. 35].

В функциональные обязанности педагога-логопеда входит разностороннее изучение речи воспитанников, проведение фронтальных и индивидуально-групповых занятий с учениками, имеющими отклонения в речевом развитии, оказание помощи учителям по искоренению проблем при освоении детьми родного языка.

Педагог-психолог изучает особенности интеллектуального развития детей с ОВЗ, проводит с ними групповые и индивидуальные коррекционные занятия; способствует развитию психолого-педагогической компетентности педагогов и родителей.

От того, насколько данные субъекты педагогического процесса объединены идеей инклюзивного образования, понимают друг друга и других участников образовательного процесса, будет зависеть эффективность сопровождения каждого воспитанника с ОВЗ.

В образовательном учреждении психолого-педагогическое сопровождение базируется на ряде принципов. Так, принцип непрерывности состоит в том, что психолого-педагогическое сопровождение обеспечивается на всех ступенях образования. Принцип системности определяется решением большого круга вопросов, среди которых обустройство и развитие образовательной среды, широкое взаимодействие детей внутри образовательного процесса и участие в нем семьи, вопросы самопознания и личностной самореализации воспитанников с ОВЗ. Принцип положительного эмоционального самочувствия участников образовательного процесса нацеливает на обеспечение положительной динамики учебных достижений и развития школьников, гармонизации взаимоотношений в детском коллективе и т.д., благодаря чему у ребят с ОВЗ формируется социальная компетентность. Одним из главнейших принципов, которым руководствуются специалисты в работе с детьми с ОВЗ, является принцип индивидуального подхода к каждому ребенку и его семье.

Выделяют несколько этапов работы по психолого-педагогическому сопровождению учащихся [4, С. 83].

Первый этап – диагностика. Здесь проводится мониторинг, в котором участвуют учителя, педагог-психолог, учитель-логопед.

Второй этап включает аналитико-диагностическую работу, которая предполагает анализ данных об учащихся с целью выявления детей «группы риска», определение индивидуального маршрута учащегося, направлений коррекционной работы.

Третий этап включает коррекционно-развивающие занятия со специалистами, в процессе которых осуществляются коррекция или сглаживание отклонений в развитии, преодоление трудностей учащихся.

На четвертом, заключительном, этапе проводится анализ результатов коррекционной деятельности с целью выявления ее динамики. Данные заключительного мониторинга сравниваются с начальной диа-

гностикой, и принимается решение о необходимости продолжить коррекционные занятия или «выпустить» ребёнка под контроль классного руководителя.

Одним из основных направлений психолого-педагогической работы с детьми с ОВЗ является снятие нервно-психического напряжения; формирование адекватной самооценки; развитие памяти, мышления, воображения, внимания; стимулирование активности; выработка самостоятельной и ответственной жизненной позиции; формирование коммуникативной компетентности.

Особую сложность в работе с детьми с ОВЗ составляет выявление семейных психологических механизмов, которые коренным образом влияют на особенности поведения и здоровья детей, поэтому следует осуществлять психолого-педагогическое просвещение родителей.

Коррекционно-развивающая среда в семье включает следующие главные компоненты [5, С. 72]:

1. эмоциональная семейная атмосфера, которая должна транслировать позитивный фон настроения для ребенка;
2. предметно-пространственная развивающая среда, тщательно организованная на особенности особенности развития ребенка;
3. тип коммуникации должен быть настроен на особенности ребенка, обеспечивать поддержку, сотрудничество.

Как показывают исследования, именно родители детей с ОВЗ настаивают на их включении в обычные детские коллективы общеобразовательных школ. Это обусловлено тем, что чаще всего в коррекционных учреждениях недостаточно развита социальная адаптация «особого» ребенка к реальному миру, и он, как правило, находится в изоляции от социума. Следовательно, дети с ОВЗ адаптируются к жизни лучше в общеобразовательных школах, чем в специализированных учреждениях, особенно заметна разница в приобретении социального опыта. Также и у здоровых детей улучшаются учебные результаты, формируется толерантность, стимулируется активность и самостоятельность.

Многие дети с ОВЗ до прихода в общеобразовательную школу обучаются на дому. Психологи и педагоги переход таких детей в школу считают кризисным. Как правило, такие дети испытывают трудности, связанные адаптацией к новым требованиям, привыканием к режиму, детскому коллективу, педагогам, стилю общения. И здесь обучение сопровождается высокими психологическими нагрузками, порождающими повышенную тревожность, низкую самооценку ребят с ОВЗ и т.д.

Социальная адаптация детей с ограниченными возможностями здоровья происходит через активное привлечение их к внеклассным мероприятиям, проводимым в школе, где, кроме основных целей, решаются задачи формирования толерантного отношения к людям с ограниченными возможностями. Самыми широко применяемыми формами являются консультации, конкурсы рисунков, классные часы, беседы, стендовая информация, олимпиады, спортивные мероприятия, кружки, секции различной направленности. Необходимо привлечение детей

с ОВЗ в учреждения дополнительного образования: художественные, спортивные, музыкальные школы, студии народного творчества, народные театры и др.

При коррекционной работе с детьми с ОВЗ необходимо соблюдать следующие общие правила [2, С. 38]:

1. Осуществлять индивидуальный подход к каждому воспитаннику.
2. Не допускать наступления утомления, используя для этого создание ситуаций занимательности, доступного и красочного дидактического материала и средств наглядности, чередование различных видов деятельности, в частности умственной и практической, преподнесение материала небольшими порциями и т.д.

3. Использовать методы, активизирующие познавательную деятельность учащихся (сюжетно-ролевые и дидактические игры, заключающиеся в поиске видовых и родовых признаков предметов, развивающие устную и письменную речь ребят и формирующие необходимые учебные навыки; игровые тренинги, способствующие развитию умения общаться; психогимнастику и релаксацию, которые позволяют снять мышечные зажимы и др.).

4. Педагогический такт – основа педагогического взаимодействия. Применять поощрение за малейшие успехи, осуществлять своевременную и тактическую помощь каждому ребёнку, развивать в нём веру в собственные силы и возможности.

Итак, широкое применение психолого-педагогического сопровождения является неотъемлемым звеном системы образования. Расширение и углубление знаний о целях образования, в число которых входят не только цели обучения, воспитания и развития, но и обеспечения физического, психического и социального здоровья всех детей, обуславливает интенсивное развитие теории и практики психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ.

Список литературы

1. Егоров П. Р. Теоретические подходы к инклюзивному образованию людей с особыми образовательными потребностями // Теория и практика общественного развития. – 2012. – № 3. – С. 35–39.

2. Обучение и воспитание детей с ограниченными возможностями здоровья. Методические рекомендации. Библиотека федеральной программы развития образования. – М., 2005.

3. Олешкевич В. И. Сопровождение и социализация школьников с особенностями психофизического развития в условиях интегрированного обучения // Дефектология. – 2005. – № 5. – С 16–25.

4. Семаго М. М., Семаго Н. Я. Организация и содержание деятельности психолога специального образования – М., 2005.

5. Система образования для детей с проблемами в здоровье / Под ред. Л. Е. Курнешовой. – М., 2008.

Русинова Стелла Владимировна
Rusinova Stella Vladimirovna

**ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО
ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ У МЛАДШИХ
ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ
К ИЗУЧЕНИЮ ПРЕДМЕТА «ОКРУЖАЮЩИЙ МИР»
INFORMATION TECHNOLOGY AS A MEANS OF FORMATION
OF EDUCATIONAL MOTIVATION AMONG PRIMARY SCHOOL
CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION TO STUDY THE
SUBJECT «WORLD AROUND US»**

**ГБОУ ВПО «Ставропольский государственный педагогический
институт», г. Ставрополь
Stavropol State Pedagogical Institute, Stavropol
e-mail: stellarusinova@mail.ru**

Аннотация: в статье поднимается вопрос о проблемах формирования учебной мотивации у младших школьников, имеющих задержку психического развития (ЗПР). Компьютерная грамотность рассматривается как основа, способствующая развитию когнитивных способностей у учащихся. Раскрывается влияние информационных технологий на учебную мотивацию младших школьников при изучении предмета «Окружающий мир».

Annotation: in article rises the question of the formation of learning motivation among primary school children with mental retardation. Computer literacy is viewed as the basis of promoting the development of cognitive abilities in students. Reveals the influence of information technology on the academic motivation of younger students in the study of the subject "world around us".

Ключевые слова: информационные технологии, компьютерная грамотность, учебная мотивация, младшие школьники с задержкой психического развития.

Keywords: information technology, computer literacy, learning motivation, children with mental retardation.

Переход от дошкольного возраста в младший школьный для детей очень серьезен. Ведущую игровую деятельность вчерашнего дошкольника нельзя сразу заменить на учебную. Весь период обучения в младших классах игровая деятельность будет идти в параллели с учебной и часто переплетаться с ней.

Для полного перехода к учебной деятельности необходимо целенаправленное формирование мотивации школьников к учебной деятельности в образовательном процессе школы на основе системного и вариативного использования разнообразных дидактических средств обучения, активизирующих субъектную позицию младших школьников.

В современных исследованиях отмечается, что у младших школьников, имеющих задержку психического развития (ЗПР), наиболее сложнее формируется учебная мотивация. Основной отличительной чертой учащихся с ЗПР является патология стандартного темпа психического развития, проявляющаяся в его значительной замедленности. Интеллектуальная недостаточность чаще всего выявляется в начале учебы и выражается в труд-

ности усвоения знаний, умений, навыков и адаптации к новым учебным требованиям (Бабкина Н. В., Дробинская А. О., Сиялов А. А., Прутченков А. С.).

Современное образование значительно расширяет систему дидактических средств и способов решения образовательных задач. Информационные технологии в данной системе занимают важное место. Формирование у детей основ компьютерной грамотности способствует развитию когнитивных способностей учеников. Это позволяет также создать положительную мотивацию учения. Содержание курса может представлять собой органическое соотношение естественного, гуманитарного и художественного циклов, что возможно реализовать через информационное иллюстрирование, компьютерные задания и т.д.

Информационные технологии – это совокупность методов и технических средств сбора, организации, хранения, обработки, передачи и представления информации, расширяющих знания людей и развивающих их возможности по управлению техническими и социальными процессами. Отсюда следует, что информационные технологии в образовании – технологии обучения, воспитания, научных исследований и управления, основанные на применении этой техники и специального программного, информационного и методического обеспечения.

Современные исследования по использованию технических средств в образовательном процессе определяют эти понятия как базовые в образовательной компетентности современных учащихся уже начального уровня. Младшие школьники и по психологическим характеристикам, и по содержательным ориентирам новых стандартов и программ, и по адаптивности к социальной реальности информационной среды готовы не только принимать информацию с помощью информационных технологий, но и активно участвовать в ее поиске и обработке с их помощью. В связи с этим в системе начального образования появляются такие понятия, как: информационная культура; компьютерная грамотность; культура пользования Интернета и др.

Информационная культура означает степень овладения методами и технологией работы с информацией, навыками поиска, передачи, обработки и анализа информации. Задача информационной культуры состоит в том, чтобы дать представление о диалогичности, вариативности, открытости знаний. Информационная культура включает в себя такие структурные элементы, как: общая компьютерная грамотность и культура пользования Интернета.

Под компьютерной грамотностью понимается: умение находить и воспринимать информацию, применяя компьютерные технологии; конструировать объекты и действия в реальном мире и его моделях с помощью компьютера (Андреев А. А., Гершунский Б. С., Петров К. В., Панюкова С. В. и другие) [4].

Культура пользования Интернета также является элементом информационной культуры личности, и ее формирование тесно связано с вышеперечисленными условиями. Само понятие, по мнению Баранова Е. В., Дубинина А., Клеймана Г. М., Панюкова С. В. и др., представляет собой конкрети-

зированной возрастными особенностями развития систему знаний и умений находить, воспринимать и передавать информацию, применяя телекоммуникационную сеть Интернет.

Само понятие информационной культуры младших школьников предполагает способность ребенка осознать и освоить информационную картину мира как систему символов и знаков, прямых и обратных информационных связей и свободно ориентироваться в информационном обществе, адаптироваться к нему.

Компьютерная грамотность младших школьников подразумевает систему общих знаний об информационных технологиях, сферах их применения в начальном образовании и практических умений находить и воспринимать информацию, применяя компьютерные технологии.

Культура пользования Интернетом младших школьников включает в себя общие представления о глобальной информационной сети Интернет, способы общения с системами телекоммуникаций и умения устанавливать связи в гиперсреде, включающей в себе все типы и носители информации [2].

У младших школьников определяются предпосылки возникновения интеллектуальной, мотивационной и операционной готовности к жизни в современном информационном обществе, что во многом определяет целеполагание комбинированных уроков с использованием информационных технологий: формирование познавательного интереса к информационным технологиям в рамках основных учебных предметов; развитие логического мышления; развитие алгоритмических навыков в решении задач; формирование начала компьютерной грамотности и элементарных компьютерных навыков [3].

При использовании информационных технологий на уроках в начальной школе обязательно соблюдаются правила организации работы учащихся с компьютером с учетом их психофизиологических особенностей развития.

Современные компьютерные технологии выступают в качестве особых интеллектуальных средств, которые активно влияют на развитие интеллекта учащихся, так как они включены в процесс оперирования опытом, решения разнообразных задач, выполнения разнообразных видов деятельности на уроках по окружающему миру. Следовательно, в контексте современной развивающей дидактики начального звена целесообразно включать в организацию и проведение уроков по предмету «Окружающий мир» компьютерных технологий.

Внедрение новых информационных технологий в систему обучения дает возможность органически сочетать традиционные и компьютерные средства развития личности учащихся младшего школьного возраста.

Особенностью этого процесса является то, что ребенок еще не всегда готов к абстрактному восприятию информации в процессе учебной деятельности, а основным видом его мышления остается наглядно-образное. Большие возможности в отношении развития наглядно-образного мышления раскрываются при работе детей с использованием информационного иллюстрирования.

В процессе действий с изображенными на экране предметами и явлениями у детей формируются гибкие, подвижные представления, которые служат основой для перехода от наглядно-образного мышления к абстрактному [2].

Формирование у детей самих основ компьютерной грамотности для последующего применения на уроках позволяет перейти от запоминания к постижению глубинных процессов основных направлений исследования живой и неживой природы по окружающему миру, обеспечивает развитие когнитивных способностей учеников.

В связи с этим на уроках по предмету «Окружающий мир» является целесообразным использование технических средств в качестве дополнительного обучающего средства и фактора повышения положительной учебной мотивации, выполняющей три функции: побуждающую, направляющую и смыслообразующую.

Использование информационных технологий при организации уроков по окружающему миру возможно при соблюдении следующих педагогических условий:

- четкое соблюдение дидактических основ урока, психофизиологических особенностей развития младших школьников и возможностей информационного источника;
- подготовка компонентов информационной среды, связь их с предметным содержанием определенного учебного курса;
- использование методов комбинированного урока с применением информационных технологий: коллективные диалоги, компьютерные игровые упражнения, информационные минутки, информационное иллюстрирование [3].

Для раскрытия содержания предмета «Окружающий мир» при использовании информационных технологий учитель может успешно использовать следующие методы и приемы обучения: коллективные диалоги; игровые упражнения; информационные минутки; информационное иллюстрирование [2].

Подобные методы и приемы позволяют эффективно построить учебный процесс с учетом специфических особенностей младшего школьника и особенностей образовательной программы по дисциплине «Окружающий мир». Для этого в классе достаточно иметь один комплект, включающий в себя компьютер с доступом к сети Интернет, проектор, демонстрационный экран, интерактивную доску.

Мотивированность учебной деятельности младших школьников на уроках по окружающему миру при использовании информационных технологий реализуется за счет создания визуальных ситуаций практического и интеллектуального затруднения, актуализации потребности в новых знаниях, в расширении круга интересов учащихся.

Проведенный анализ проблемы использования информационных технологий на уроках в начальной школе (Андреев В.И., Арсенова С.П., Беспалько В.П., Дзида Г.А., Иодко А.Г., Поддяков А.Н., Савенков А.И., Успенский В.В.) позволил выделить пять групп учебных умений младших школьников, формирование которых повышает учебную мотивацию к предмету: умения организовать свою работу (организационные); умения и знания, связанные с осуществлением поиска нужной информации (поисковые); умения работать с информацией, текстом (информационные); умения оформить и представить результат своей работы (презентационные); умения, связанные с анализом своей деятельности и с оценочной деятельностью (рефлексивные).

Использование информационных технологий в практике уроков по дисциплине «Окружающий мир» позволяет достигать косвенных результатов общего психологического развития: глубже постигаются научные понятия; быстрее возникает умение ориентироваться в информационном пространстве; тренируются внимание и память; учащиеся более эффективно овладевают определением и осмыслением информации; активно пополняется словарный запас; развивается мелкая моторика, формируется координация движений глаз и рук; воспитываются целеустремленность и сосредоточенность; мотивируется желание самостоятельности и ответственности за свою деятельность, позволяющее детям планировать свои действия и представлять результаты своих достижений.

В провозглашенной концепции модернизации российского образования одной из приоритетных задач отечественной школы XXI века обнаруживается организация существенных условий для всестороннего развития каждого учащегося, формирование активной жизненной позиции, субъектности ребенка в учебном процессе. Эта резолюция особенно важна для первой ступени школьного обучения, поскольку, с точки зрения отечественных психологов (Выготского Л. С., Гальперина П. Я., Давыдова В. В., Леонтьева А. Н., Рубцова В. В., Эльконина Д. Б. и др.), у детей в возрасте 7–10 лет учебная деятельность является ведущей.

Однако на сегодняшний день, традиционные формы и содержание школьного обучения ориентированы на так называемого «среднего ученика», без учета специфики обучения, темпа освоения новых знаний учащимися имеющими задержку психического развития. В связи с этим единые требования, темп урока, уровень заданий, которые задаются педагогом в ходе овладения знаниями учебного курса «Окружающий мир», не совпадают с реальными способностями учащихся с ЗПР.

К сожалению, современная педагогика много знает о том, как научить детей читать, писать, решать, но мало проведено исследований о том, как добиться, чтобы учащиеся получали удовольствие от самого процесса обучения в массовой школе [1].

На наш взгляд, использование информационных технологий на уроках по окружающему миру в начальной школе позволяет эффективно решать многие образовательные задачи самого предмета, стимулировать развитие познавательных процессов младших школьников и обеспечивать стойкую позитивную мотивацию к учению как личностное новообразование.

Список литературы

1. Вильяме Р., Маклин К. Компьютер в школе. – М., 2008.
2. Каптелинин В. Н. Психологические проблемы формирования компьютерной грамотности // Вопросы психологии. – М. – 1986. – № 5.
3. Коджаспирова Г. М., Петров К. В. Технические средства обучения и методика их использования. – М., 2001.
4. Технические средства компьютерных информационных технологий. – М. 2007.

Труцелёва Анна Васильевна
Truscheleva Anna Vasilievna

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ
ПРОЦЕССА АДАПТАЦИИ К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ ДЕТЕЙ
С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ
PSYCHO-PEDAGOGICAL SUPPORT OF THE PROCESS OF
ADAPTATION TO SCHOOLING CHILDREN WITH VISUAL
IMPAIRMENTS**

**ГБОУ ВПО «Ставропольский государственный педагогический
институт», г. Ставрополь
Stavropol State Pedagogical Institute, Stavropol
e-mail: zke77@mail.ru**

Аннотация: в статье рассмотрены вопросы сопровождения обучения младших школьников с нарушениями зрения; условия для успешной адаптации детей с нарушениями зрения в школе.

Annotation: the article considers the issues of supporting the learning of younger students with visual impairments; conditions for successful adaptation in school children with visual impairments.

Ключевые слова: младший школьный возраст, нарушения зрения, психолого-педагогическое сопровождение, адаптация к школьному обучению.

Keywords: primary school age, visual impairment, psycho-pedagogical support, adaptation to schooling.

В настоящее время уже неоспорим тот факт, что для большинства первоклассников, в том числе и детей с нарушенным зрением, начало школьного обучения во многих отношениях представляет собой стрессовую ситуацию, обусловленную кардинальными изменениями в их жизнедеятельности. Происходит изменение социальной ситуации развития; перестройка системы взаимоотношений младшего школьника со взрослыми и сверстниками; смена ведущего вида деятельности; появление новой системы учебных требований и школьных правил; интенсивное развитие внутреннего мира ребёнка.

Среди контингента поступающих в школу детей особую озабоченность вызывают дети, ограниченные возможности которых могут привести к затягиванию адаптационного периода с возможными вытекающими из этого неблагоприятными последствиями. К числу таких детей относятся первоклассники с нарушенным зрением.

Часто, несмотря на соответствующий возраст и имеющиеся у них знания, умения и навыки, дети с недостатками зрения испытывают большие трудности в адаптации к школьному обучению, основной причиной которых является то, что они психологически не готовы к школьному типу обучения. Такая ситуация может быть вызвана рядом обстоятельств. Это могут быть и особенности неправильного отношения ребёнка к собственному нарушению, и специфика формирования межличностных отношений, и неспособность подстроиться под новую систему требований.

В связи с этим встаёт вопрос о необходимости психолого-педагогического сопровождения процесса адаптации такого ребёнка, учитывающего

особенности его развития, особые образовательные потребности и возможности его организма.

Система психолого-педагогического сопровождения адаптации младших школьников, в том числе и с нарушенным зрением, к условиям образовательной организации включает диагностические, коррекционные, консультативно-просветительские, профилактические, организационно-методические мероприятия, направленные на оказание помощи младшим школьникам.

В отношении детей с нарушениями зрения проблема адаптации заключается не только в том, чтобы обеспечить их физическое приспособление в новом незнакомом пространстве образовательной организации и создать соответствующие их зрительным возможностям условия обучения, но и в том, чтобы создать такую психологическую атмосферу, которая будет способствовать их дальнейшему личностному росту и социальному развитию.

Вопросы адаптации детей с нарушениями зрения не раз рассматривались в исследованиях ведущих отечественных тифлологов (В. З. Денискина, Л. И. Солнцева, Б. К. Тупоногов). Вместе с тем рассматриваемая проблематика до сих пор остаётся актуальной. Существующие методические разработки в области сопровождения процесса адаптации младших школьников к школьному обучению не учитывают специфики психофизического развития детей с ограниченными возможностями здоровья. В отношении детей с недостатками зрения практико-ориентированные работы в основном затрагивают педагогический компонент, психологический же аспект сопровождения остаётся недостаточно освещённым.

Немалую роль в успешной адаптации к школе играют характерологические и личностные особенности детей, сформировавшиеся на предшествующих этапах развития. Наличие отрицательных личностных качеств порождает типичные проблемы общения, когда ребёнок либо активно, часто с агрессией, отвергается одноклассниками, либо просто ими игнорируется. В обоих случаях отмечается глубокое переживание психологического дискомфорта, имеющего дезадаптирующее значение. Негативными последствиями обладает ситуация самоизоляции, когда ребёнок не испытывает нормальной потребности или даже избегает контактов с другими детьми. Такое часто можно наблюдать в случаях с детьми с недостатками зрения. Это связано с тем, что школьник начинает более остро ощущать своё отличие от остальных сверстников.

Кроме того, факторами, неблагоприятно сказывающимися на адаптации ребёнка с нарушением зрения к школе, являются такие интегративные личностные образования, как низкая самооценка и невысокий уровень притязаний.

Особую роль в сопровождении процесса адаптации играет психолог школы. Деятельность психолога включает несколько направлений работы.

Одним из направлений является формирование у ребёнка с нарушенным зрением адаптивности (изменчивости) его поведения в соответствии с ролевыми ожиданиями других (учителей, родителей, сверстников). Необходимость её обусловлена тем, что часто ребёнок не в полной мере осозна-

ёт свои новые обязательства или не владеет в достаточной мере необходимыми компетенциями.

Большое значение в сопровождении приобретает адаптация к социально-психологическому окружению, включающее в себя формирование системы межличностных отношений с окружающими людьми, преодоление трудностей в общении, овладение такими социально важными навыками, как обращение к другому за помощью; умение чувствовать состояние другого; ориентироваться в разных ситуациях общения; умение правильно строить свое общение, чтобы достичь поставленной цели и т.д. Помимо того, в свою работу психологу необходимо включить воспитание интереса к окружающим людям, развитие чувства понимания и потребности в общении; развитие навыков общения со сверстниками в различных жизненных ситуациях; формирование умений и навыков практического владения выразительными движениями как средствами человеческого общения; развитие адекватной оценочной деятельности, направленной на анализ собственного поведения и поступков окружающих людей; выработку положительных черт характера, способствующих взаимопониманию в процессе общения.

Мероприятия в рамках деятельности сопровождения включают в себя проведение консультативной и просветительской работы с родителями детей с нарушениями зрения, направленной на ознакомление взрослых с основными задачами и трудностями первичной адаптации, тактикой общения и помощи детям. В реализации данных мероприятий психолог также может столкнуться с рядом препятствий. Например, родители могут не понимать необходимости психологической поддержки своего ребёнка в период начального обучения.

В отношении детей с нарушенным зрением может наблюдаться также ситуация, когда родители скрывают диагноз ребенка. При этом учитель не знает зрительного диагноза ребёнка, степень сохранности его зрительных функций, его возможностей. В связи с чем представляется затруднительным создание соответствующих эргономических и психолого-педагогических условий. В данном случае уже при поступлении такого ребёнка в класс учителю целесообразно подключить к работе психолога школы, целью которого станет формирование у родителей правильного отношения к нарушению собственного ребёнка, включающего в себя в первую очередь понимание необходимости создания со стороны педагогического коллектива соответствующих условий. Учитель совместно с психологом должны убедить родителей в том, что без знания диагноза ребёнка, возможностей его зрения создание оптимальных условий обучения вряд ли удастся.

В первую очередь построение образовательного маршрута такого ребёнка должно касаться реорганизации предметной и пространственной среды класса и школы с целью обеспечения условий его безопасности. Так, в классе должно быть предусмотрено определённое структурирование пространства, цветовое оформление наглядных пособий, помещения, соблюдение эргономических требований к учебному месту (соответствующие диагнозу освещённость, размер и функциональность мебели и т.п.) и др.

Особое внимание следует уделять организации процесса обучения: дозировке зрительной и умственной нагрузок, построению деятельности ребёнка в системе «слово – наглядность – действие», оформлению дидактического материала, системе требований, регулирующей его деятельность и отношения с окружающими [1, С. 55].

Педагогу необходимо уметь распознавать у детей с нарушениями зрения признаки интеллектуального и зрительного утомления и своевременно принимать соответствующие меры по его профилактике и преодолению.

Важным при организации начального обучения и соответствующем ему психолого-педагогическом сопровождении детей с нарушенным зрением является соблюдение дифференцированного подхода к построению адаптированной образовательной программы, который предполагает, согласно Т.В. Бубновой, учёт возможности (способности) ребёнка выполнять зрительную или осязательную работу, учёт особенностей психического развития и определение соответствующих коррекционных и компенсаторных путей работы с учащимися, изучение и учёт типологических индивидуальных различий высшей нервной деятельности детей, учёт уровня обучаемости, выражающегося в темпе усвоения знаний, формировании умений и навыков, уровне их усвоения и результативности процесса обучения [2, С. 58]. Последнее на практике становится более реализуемым благодаря вступающим в действие с 1.09.2016 г. федеральным государственным образовательным стандартам начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья [3].

Психолого-педагогическое сопровождение включает в себя обязательную оценку сформированности учебной деятельности и успешности процесса адаптации, предполагающую анализ формальных и субъективных показателей. К формальным критериям относятся – успешность учебной деятельности, формы организации и самоорганизации учебной работы школьников, компонентный состав деятельности, усвоение школьных норм поведения на уроке и перемене; успешность социальных контактов (отношения с детьми и учителями). В качестве субъективных критериев можно выделить значимость ситуации для ребёнка, осознанность и умение учиться, активную субъектную позицию ребёнка, эмоциональное благополучие.

Список литературы

1. Гайдукевич С.Е. Организация образовательной среды для детей с особенностями психофизического развития в условиях интегрированного обучения. – Минск, 2006.

2. Бубнова Т.В. Исходные предпосылки дифференцированного обучения в школе слепых и слабовидящих // Вопросы обучения и воспитания слепых и слабовидящих: Сб. трудов / Отв. ред. А.Г. Литвак. – М., 1982. – С. 54–61.

3. Приказ Минобрнауки России от 19 декабря 2014 г. № 1598 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» // http://www.http://http://минобрнауки.рф/документы/5132/файл/4068/Prikaz_№_1598_ot_19.12.2014.

**РАЗДЕЛ 5. АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ
ИНСТИТУТА СЕМЬИ И СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ
В УСЛОВИЯХ СОЦИАЛЬНЫХ ТРАНСФОРМАЦИЙ**

УДК 37.015.3

*Ивакина Виктория Вячеславовна
Ivakina Victoria Vyacheslavovna*

**АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ ПАРАМЕТРЫ СТРУКТУРЫ
И СОДЕРЖАНИЯ МАТЕРИНСТВА КАК ПСИХОЛОГО-
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ФЕНОМЕНА
THE ANTHROPOLOGICAL PARAMETERS OF THE STRUCTURE
AND CONTENT OF MATERNITY AS A PSYCHO-PEDAGOGICAL
PHENOMENON**

**ГБОУ ВПО «Ставропольский государственный педагогический
институт», г. Ставрополь
Stavropol State Pedagogical Institute, Stavropol
e-mail: ivakina-911@bk.ru**

Аннотация: в статье раскрываются антропологические параметры структуры и содержания материнства как психолого-педагогического феномена, которые рассматриваются в аспектах направленности на создание условий для развития ребенка и на развитие личности самой женщины.

Annotation: the article describes the anthropological parameters of the structure and content of maternity as a psycho-pedagogical phenomenon, which are discussed in the aspects focus on creating conditions for child development and the development of the personality of the women.

Ключевые слова: материнство, структура, психоаналитический подход, ребенок, беременность.

Keywords: motherhood, structure, psychoanalytic approach, child, pregnancy.

Рост интереса к психолого-педагогическим аспектам материнства в отечественной науке на современном этапе не случаен. Как говорил Ф. Хайек, «жизнь существует до тех пор, пока она обеспечивает свое собственное продолжение» [7]. Эти слова могут стать эпиграфом к настоящей статье.

Ряд научных исследований, проведенных в последние годы, позволил по-новому взглянуть на проблему психологии личности женщины, психологии жизни и смерти, материнства и детства. Этой проблеме посвящены работы целого ряда как зарубежных, так и отечественных исследователей: Д. Пайнз, С. Фанти, С. Гроф, Г.Г. Филипповой, А.С. Багуева, А.Я. Варга и др.

Кратко обобщая выводы исследований этих авторов, можно заключить, что основной акцент делается ими на недопустимости излишней биологизации и монополизации исследований по проблеме материнства сферами медицины и физиологии. Отметим, что эта тенденция наиболее характерна для отечественной науки. Вычленив материнство из контекста культуры и превратив в сугубо физиологическое явление, общество и наука сфор-

мировали понимание этого феномена как явления, лишенного смыслового и психологического компонентов. Материнство перестало нуждаться в иных формах осмысления, кроме медико-физиологических.

Цивилизация, технологизировав и этот аспект человеческого существования, не позаботилась о комфорте человеческой души. Таким образом, возникла необходимость нового, антропологического в полном смысле слова, осмысления материнства и в социокультурном, и в педагогическом, и прежде всего в психологическом аспектах. Заметим, любая гуманитарная наука, кроме наработок в области эмпирических исследований, посвященных той или иной злободневной проблематике, должна располагать фундаментальными категориями и четким понятийным аппаратом относительно своего предмета изучения. В качестве такой основы нами предлагается структура и содержание материнства.

Прежде чем говорить о содержании материнства, считаем необходимым определить структуру данного феномена в качестве его фундаментальной основы.

Анализ литературных источников выявил крайне малое количество научных разработок по данному вопросу. Основным исследованием по структуре материнства является работа Г.Г. Филипповой «Психология материнства», в которой в качестве предмета исследования рассматривается материнская потребностно-мотивационная сфера. Автор выделяет три основных компонента данной сферы: потребностно-эмоциональный блок, операциональный блок, ценностно-смысловой блок [6].

Помимо приведенных выше исследований, нам не удалось найти подобных разработок собственно структуры материнства. Мещеряковой С.Ю. была предложена структура психологической готовности к материнству [4], которая, по нашему мнению, может рассматриваться только как составная часть более общего явления, каким является материнство.

Нами предлагается авторская структура материнства, которая, на наш взгляд, более полно отражает содержание этого феномена. В качестве основных компонентов мы выделяем следующие подструктуры: биологическую, психологическую и социально-культурную. Каждая из выделенных подструктур рассматривается в аспекте направленности материнства: 1) на создание условий для развития ребенка; 2) на развитие личности самой женщины.

Дадим краткую характеристику нашего авторского видения структуры материнства.

1. *Биологическая подструктура* включает в себя репродуктивный возраст женщины, потребность в продолжении рода, физиологический механизм зачатия и вынашивания ребенка, поведенческие установки для создания условий его выживания как представителя вида (кормление, гигиена, защита и т.д.). Все перечисленные компоненты подструктуры являются генетически заложенными и носят видотипический характер.

2. *Психологическая подструктура* материнства может быть представлена следующими сферами:

– *потребностно-ценностная сфера* – компоненты данной сферы выделяются нами в соответствии с определением понятия ценности как пред-

мета или явления, выступающего критерием значимости этого предмета или явления для удовлетворения потребностей личности.

Материнство, на наш взгляд, удовлетворяет следующие потребности женщины: 1) в аспекте личностного развития – потребность в любви и уважении, стабильности и защищенности (в период пожилого и старческого возраста), как следствие – удовлетворение потребности в общении и уход от страха одиночества, самоутверждение женской идентичности и повышение самооценки, потребность в метаиндивидуальной представленности в детях; 2) в аспекте создания условий для развития ребенка – потребность в общении (здесь общение как фактор развития), потребность в воспитании физически здорового человека, в формировании гармонично развитой личности, формирование познавательной потребности и т.д.

Удовлетворение приведенных выше потребностей через отношение матери к ребенку как к самостоятельной ценности и самоценность состояния «быть матерью» позволяет нам в полной мере говорить о материнстве как об общечеловеческой ценности. Материнство может реализовываться в развитии различных личностных смыслов, связанных с идеей служения другому человеку, с самореализацией человека как личности в экзистенциальном аспекте существования.

– *эмоционально-волевая сфера* включает в себя следующие компоненты, связанные с личностной сферой женщины: желанность – нежеланность ребенка и связанные с этим положительные и отрицательные эмоции, переживания в процессе беременности и родов, рефлексия своего нового состояния «быть матерью», состояние эмоционального комфорта – дискомфорта в процессе взаимодействия с ребенком, эмоциональная реакция на проявление любви и привязанности со стороны ребенка. С позиции – материнство как создание условий для развития – нами выделяются следующие базовые эмоциональные компоненты: принятие эмоций ребенка и возвращение их в измененном виде, который способствует адекватному решению насущных задач, эмоциональная реакция на ключевые стимулы, источником которых является ребенок (физические, поведенческие, инфантильная результативность), материнская любовь и привязанность.

Взяв за основу тезис о предметной направленности эмоций как внутреннего отношения человека к чему-либо, можно говорить и о сознательной, и о рефлексорной природе материнских чувств и эмоциональных состояний. В данном контексте эмоциональная реакция на ключевые стимулы имеет полностью рефлексорную природу только на низших стадиях эволюционного развития.

К компонентам волевой сферы нами отнесены: наличие личностной зрелости и свободы, принятие самостоятельных решений и ответственности за их выполнение, способность делать выбор в пользу другого существа, даже вопреки собственной эгоистической позиции.

– *когнитивная сфера* – предполагает наличие комплекса биологических, физиологических, педагогических и психологических знаний, связанных с ребенком, его развитием и предназначением в обществе. К бессознательному блоку нами отнесены глубинные следы памяти о пре- и постнатальном опыте самой женщины и ее онтогенезе.

- *операционально-поведенческая сфера* – представлена в структуре материнства тремя компонентами – деятельностным, поведенческим и операциональным. Рамих В. А. определяет материнство как специфический вид деятельности или поведения, направленный на созидание объектов рождаемости [5]. На наш взгляд, материнство как деятельность характеризуется субъективностью, которая выражается в избирательном, индивидуализированном характере мотивации, привнесении личностного смысла в различные действия. Агнаева Е. Х. справедливо считает, что, совершая действия, соответствующие некоторой деятельности, но не имея мотива именно этой деятельности, человек осуществляет не деятельность, а поведение [1]. Таким образом, материнство может выступать как социальная деятельность либо как социальное поведение.

В качестве деятельностных компонентов в структуре материнства нами выделяются: 1) деятельность по созданию условий для появления на свет, развития и воспитания ребенка как полноценного представителя человеческого рода; 2) деятельность по формированию социально одобряемых личностных качеств будущего взрослого – представителя конкретной культуры; 3) деятельность, направленная на реализацию собственной метаиндивидуальной представленности; 4) общение как специфический вид деятельности, детерминирующий реализацию вышеизложенных деятельностей.

В качестве поведенческих компонентов структуры мы выделяем: уход за ребенком, его охрану, поведение во время беременности и родов, стили воспитания, поведенческий состав общения, рефлексия собственного поведения и влияние на него личности ребенка.

В операциональный блок данной подструктуры вошли комплексы действий и операций, необходимых и достаточных для достижения субъективно-личностных и социально-культурных целей материнства (Д. Винникотт вводит понятие «холдинг», которое имеет значение «вся забота о ребенке» – в широком смысле и «стиль держания ребенка руками» – в узком) [3].

3. *Социально-культурная подструктура* материнства строится нами исходя из следующих закономерностей: 1) каждая культура создает конкретные, соответствующие географическим и историческим требованиям модели материнства и детства; 2) содержание культурно-исторического опыта имеет эволюционирующий характер; 3) система «мать-дитя» является «инструментом для производства человека» как представителя своего общества и своей культуры; 4) модель социально-востребованной личности должна обеспечиваться соответствующей моделью материнства.

В соответствии с вышеизложенными закономерностями формирования социально-культурной подструктуры материнства нами рассматриваются следующие компоненты, связанные с личностной сферой женщины: изменение социального статуса женщины в связи с рождением ребенка; обретение новой социальной роли; изменения в общественной жизни женщины (перерыв или отказ от карьеры, временная нетрудоспособность, снижение материального уровня и т.д.); социальные установки

(суждения, оценки, готовность поступать в соответствии с общественными нормами); модель родительской семьи самой женщины; конкретно-культурная модель переживания матерью отношения к ребенку и к своим функциям.

В аспекте понимания материнства как создания условий для развития ребенка в социально-культурной подструктуре нами выделяются следующие компоненты: характер отношения матери с отцом ребенка и близкими людьми; тип родительской семьи; конкретно-культурные операциональный состав и технологии ухода за ребенком; обычаи, традиции, поверия, связанные с репродукцией населения; социально одобряемые модели ценностно-смысловых ориентаций, мотивации достижения, модели привязанности и т.д. [2].

Представленное содержание материнства было бы неполным, если бы в структуре данного феномена нами не была рассмотрена та часть материнства, которую принято называть «материнским инстинктом», т.е. бессознательные проявления материнской сферы личности. Выделение нижепредставленных компонентов бессознательного блока материнской сферы основано на исследованиях психоаналитической школы вообще и микропсихоанализа в частности. К таким компонентам мы относим: генетически заложенное и эволюционно обусловленное содержание биологической подструктуры, описанной выше; конденсированный пре- и постнатальный опыт СОЕХ [3;6]; детские переживания взаимоотношений женщины с родителями и сиблингами как на доэдипальной стадии, так и в период идентификации – обособления с собственной матерью; большое количество сновидческой продукции во время беременности; импульсивные поведенческие реакции на ключевые стимулы, исходящие от ребенка; социально-культурные установки, обычаи, традиции репродуктивной сферы, формирующие бессознательную готовность поступать и действовать в соответствии с конкретно-культурными образцами.

Мы отдаем себе отчет в том, что предложенная структурно-содержательная основа материнства не может претендовать на «истину в последней инстанции», в качестве абсолютно полной и однозначной трактовки такого сложного понятия. Надеемся на ее дальнейшую жизнеспособность, коррекционную лабильность и прогностические возможности.

Список литературы

1. Агнаева Е. Х. Образ будущего ребенка у беременной женщины. – Р/нД, 2001.
2. Ивакина В. В. Формирование у студентов психологической готовности к материнству. – Ставрополь, 2006.
3. Винникотт Д. Маленькие дети и их матери. – М., 1998.
4. Мещерякова С. Ю. Психологическая готовность к материнству // Вопросы психологии. – 2000. – № 5.
5. Рамих В. А. Материнство как социально-культурный феномен. – Р/нД, 1997.
6. Филиппова Г. Г. Психология материнства. – М., 2002.
7. Хайек Ф. А. Пагубная самонадеянность. – М., 1992.

Мигунова Марина Григорьевна
Migunova Marina Grigorievna

**СЕМЕЙНОЕ МУЗЫКАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ В РОССИИ
КАК СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ ФЕНОМЕН
FAMILY MUSICAL EDUCATION IN RUSSIA AS A SOCIOCULTURAL
PHENOMENON**

**ГБОУ ВПО «Ставропольский государственный педагогический
институт», г. Ставрополь**

Stavropol State Pedagogical Institute, Stavropol

e-mail: marinaluczenko@yandex.ru

Аннотация: в данной статье освещены вопросы развития музыкального воспитания детей в семье. Семейное музыкальное воспитание выступает необходимым условием для становления личности, усвоения общечеловеческих идеалов, системы ценностных норм.

Annotation: this article highlights the issues of development of the musical education of children in the family. Family music education is a necessary condition for identity formation, assimilation of universal ideals, of values of norms.

Ключевые слова: музыкальное воспитание, семья, личность.

Keywords: musical education, family, identity.

В начале XX века проблемы семейного музыкального воспитания приобретают особую значимость. Этот процесс происходит в условиях сложных политических и социально-экономических потрясений, которые, в свою очередь, влияют на российскую педагогическую науку в целом и на семейное музыкальное воспитание в частности [3, С. 87].

Большое значение приобретает общественное воспитание, в русле которого формировались новые традиции домашнего семейного и музыкального воспитания, ориентированные на новые подходы к воспитанию детей.

В советский период музыкально-эстетическое воспитание приобретает широкую общественную значимость, оно признавалось одной из действенных сторон гармоничного формирования личности ребенка.

М. М. Рубинштейн, занимавшийся проблемой эстетического воспитания, подчеркивал: «Громадным эстетически воспитательным фактором является музыка и пение. В семье на первом плане стоит музыка и песня, то есть воздействие на детей происходит уже в дошкольном периоде. Как показал опыт, даже когда дети как будто не слушают исполнение, они часто усваивают много мелодий» [5, С. 76].

Давая определение музыкальному воспитанию, М. М. Рубинштейн подчёркивал также влияние этого воспитания на формирование человека как личности: «Музыкальное воспитание понимается как процесс передачи общественно-исторического опыта музыкальной деятельности новому поколению с целью подготовки его к предстоящей работе не только в данной области, но и в других областях. Это объясняется тем, что усвоение способов музыкально-эстетической деятельности всесторонне обогащает личность ребенка» [5, С. 76].

В 1915 году в книге «Эстетическое воспитание детей» М.М. Рубинштейн писал о конкретных путях решения проблемы эстетического воспитания, отмечая, что в эстетическом воспитании большую роль играет домашнее воспитание. «...Вопрос об эстетическом воспитании решается в положительном смысле. Понятие эстетического воспитания уже давно вошло в обиход педагогических терминов. На это понятие уже смотрят как на задачу, ставшую общим местом, а между тем в этом вопросе приходится очень скромными, потому что весь вопрос пока еще представляет собой не только у нас, но и на Западе большую трудную проблему или ряд проблем, еще очень далеких от своего окончательного решения» [5, С. 77].

По его мнению, в вопросе о целях воспитания пока не было полного согласия, потому что решение его стояло в тесной зависимости от целого ряда сложных и спорных вопросов. «В различных ответах на этот вопрос повторяется наиболее часто идея воспитания в детях, а через них и в народе вообще способности испытывать эстетическое наслаждение. Но такая цель одна, конечно, не исчерпывает всего вопроса: она слишком поверхностна, чтобы оказаться в силах оправдать весь сложный и трудный путь эстетического воспитания. Центральное место, как считал автор, должны были занять, конечно, эстетические цели, но и тут возможны разногласия. Здесь прежде всего поднимается вопрос о том, кого мы будем воспитывать в детях? Творцов-художников в широком смысле этого слова или только людей, способных жить эстетическими восприятиями, или, наконец, будем стремиться к цели, в которой эти задачи сливаются» [5, С. 77].

По мнению ряда исследователей, эстетическое воспитание направлено на достижение общих педагогических целей. В педагогике ставится задача указать средства и пути к воспитанию человека как телесно и духовно красивой, всесторонне индивидуально развитой, сильной, социальной, самостоятельной, культурно-нравственной личности. Все эти признаки можно уложить в понятие цельной личности.

О.А. Апраксина даёт следующую характеристику семейного музыкального образования в России начала XX века: «Классные и внеклассные занятия по музыке в школах «второй системы» дополнялись ещё третьим фактором, игравшим особенно видную, едва ли не решающую роль в музыкальном воспитании многих молодых людей начала XX века. Это, конечно, внешкольное, домашнее обучение игре на фортепиано или каком-либо другом инструменте. Обучение это имело место в каждой интеллигентной семье; оно начиналось обычно ещё до поступления ребёнка в школу и продолжалось затем параллельно школьным занятиям» [1, С. 85].

Г.А. Трошин, признавая несомненное влияние музыки на человека, в своих исследованиях обращается к семье. «Известно, какое громадное значение приписывают музыке; известно, с каким увлечением некоторые родители стараются сделать своих детей музыкальными, развить в них эстетический музыкальный вкус и т. д. Педагогу и врачу пора указать на возможную опасность такого рода родительского увлечения, с одной стороны, полезно определить пользу музыкального воспитания, с другой стороны – одна музыка возбуждает хорошие чувства, другая – безнравственные, третья – национальные и т. д.» [6, С. 112].

Е. И. Тихеева подчеркивает, что следует обращать внимание на эстетическое воспитание ребёнка уже с первых дней его жизни и что эстетическое воспитание, наравне с физическим и умственным, начинается с первого года жизни ребёнка, так как в детстве человек проявляет больше эстетических наклонностей, чем в течение всей последующей жизни, когда «проза и тиски» жизни заглушают многое из врождённых порывов к прекрасному. Способность к нормальному беспрепятственному росту врождённого эстетического чувства человека – одна из основных задач современной педагогики [6, С. 83].

Начало XX века ознаменовано значительными изменениями в социальной, политической, культурной сферах, оказывающими решающее воздействие на формирование новой музыкальной среды. В педагогической мысли широкое обсуждение получила идея замены семейного воспитания общественным. Несмотря на это, прогрессивные деятели образования, ученые, педагоги, такие как А. В. Луначарский, Н. К. Крупская, С. Т. Шацкий, П. П. Блонский и др., разделяли мысль о самостоятельности семейного воспитания, о необходимости сотрудничества семьи и школы. И все же ученые, педагоги признают, что в первой половине XX века воспитание ребенка в семье приобретает стихийный характер, отдаляясь от традиционного семейного воспитания.

По мнению М. С. Кагана, человечество обладает двумя величайшими изобретениями, к которым он относит изобретения культурного значения – семью и школу. Именно благодаря им, по утверждению М. С. Кагана, общество становится культурным: «Семья становится долговременной, прочной системой, ибо передача детям тех поведенческих программ, которые не передаются генетически, требует гораздо больше времени и труда; семья и должна создать наиболее благоприятные условия для того, чтобы ребенок начал усваивать опыт человеческого поведения, накопленный всей предшествующей историей человечества, а это может произойти лишь в прямом и длительном, многолетнем общении детей и родителей. Именно в семье начинается процесс очеловечивания ребенка, возвращения в нем человека как всесторонне развитую личность. Именно семья использует возможности, предоставляемые культурой для формирования, с одной стороны, особенного в ребенке и, опираясь на его врожденные индивидуальные данные, выращивать его как индивидуальность, а не социальную функцию» [2, С. 126].

Таким образом, генезис проблемы семейного музыкального воспитания ребенка свидетельствует о возрастающей роли традиций русской семьи в системе социального воспитания, обогащении содержания, форм и методов их организации, становлении их социально значимыми по мере культурного развития общества. Это позволяет сделать вывод о том, что в современных условиях России статус семьи как важнейшего института воспитания, музыкальной социализации ребенка значительно возрос, что подтверждается повышением интереса со стороны государства к проблемам семейного воспитания и особенно музыкального, возрастанием его роли в процессе формирования гармонически развитой личности.

Список литературы

1. Апраксина О. А. Музыкальное воспитание в русской общеобразовательной школе. – М., 1948.
2. Каган М. С. Философская теория ценности. – М., 1997.
3. Каптерев П. Ф. История русской педагогики // Педагогика. – 1997. – № 1. – С. 79–93.
4. Луначарский А. В. Собрание сочинений. Литературная критика. – М., 1967.
5. Рубинштейн М. М. Общая характеристика пути эстетического воспитания детей // Вестник образования. – 1913. – № 10. – С. 19–24.
6. Трошин Г. А. Музыкальные эмоции в жизни и воспитании // Вестник воспитания. – 1901. – № 5. – С. 66–122.

УДК 159.922

Мизина Наталья Николаевна
Mizina Natalya Nikolaevna

АНТРОПОЛОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РОЛИ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ОТКЛОНЯЮЩЕГОСЯ ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ ANTHROPOLOGICAL CHARACTERISTICS OF THE ROLE OF FAMILY EDUCATION IN THE FORMATION OF DEVIANT BEHAVIOR OF TEENAGERS

**ГБОУ ВПО «Ставропольский государственный педагогический
институт», г. Ставрополь
Stavropol State Pedagogical Institute, Stavropol
e-mail: mizinat@mail.ru**

Аннотация: в статье рассматривается роль дефектов семейного воспитания в формировании негативных девиаций поведения подростков. Описываются наиболее типичные, неправильно сложившиеся воспитательные стили в функционально-несостоятельных семьях, не справляющихся с воспитанием подростков. Приводится характеристика вариантов воспитательных ситуаций в семье, которые способствуют появлению отклоняющегося поведения подростков.

Annotation: the role of defects of family education in formation of negative deviations of behavior of teenagers is considered. The most typical, incorrectly developed educational styles in the functional and insolvent families which aren't coping with education of teenagers are described. The characteristic of options of educational situations is provided in a family which promote emergence of deviant behavior of teenagers.

Ключевые слова: дефекты семейного воспитания, негативные девиации поведения подростков, функционально-несостоятельные семьи, патогенные воспитательные стили, психолого-педагогическая неграмотность родителей.

Keywords: defects of family education, negative deviations of behavior of teenagers, functional and insolvent families, pathogenic educational styles, psychology and pedagogical illiteracy of parents.

Изучение различных аспектов проблемы семейного воспитания подрастающего поколения сегодня обусловлено увеличением количества семей, которые по разным причинам не справляются с реализацией своей воспитательной функции. Одним из последствий такой воспитательной несостоятельности семьи является появление негативных девиаций в поведении подростков.

Проведенные А.И.Захаровым [7], Е. А. Личко [9], Э.Г. Эйдемиллером [13] и другими учеными исследования показывают, что основную роль в появлении нарушений поведения подростков играют условия воспитания, которые достаточно длительное время существуют. Применительно к семьям подростков можно описать такие типы дисгармоничных семей (А.Е. Личко, Э.Г. Эйдемиллер, В. Юстицкис др.): деструктивная семья; распадающаяся семья; неполная семья. Помнению исследователей, особо значимую роль в возникновении нарушений поведения подростков играет неполная родительская семья.

А.И. Захаровым [7], Б.Д. Карвасарским [8] и другими психологами и психиатрами используется понятие динамического «семейного диагноза». Под динамическим «семейным диагнозом» понимается определение типа семейной дезорганизации и неправильного воспитания. Также данное понятие предусматривает выявление причинно-следственных связей между психологическими проблемами в семье и нарушениями поведения подростков.

Е.А. Личко выделяет следующие причины семейной дисгармонии, проявляющейся в негармоничности воспитательного стиля родителей [9]: нет партнерства между родителями; деструктурированная семья; распадающаяся семья; ригидная псевдосоциальная семья; ригидная псевдосолитарная семья; распавшаяся семья.

Исследователи, рассматривающие особенности личности несовершеннолетних правонарушителей, сделали вывод о том, что имеющиеся у правонарушителей дефекты внутренней регулятивной системы их общественного поведения имеют приобретенный характер. Данные дефекты чаще всего возникают в результате неблагоприятного влияния среды и неумелого воспитания.

Среди разнообразных факторов, обуславливающих эволюционное формирование девиантного поведения, находятся неудачные методы основного воспитания в семье, например, строгая и непоследовательная дисциплина, недостаточная позитивная вовлеченность родителей, слабый контроль и неадекватное руководство ребенком (Nathan W. Ackerman) [14].

Среди факторов, неблагоприятно воздействующих на формирование личности подростка и его поведения, исследователи отмечают неполную семью т. п. (нарушение состава семьи), низкий общеобразовательный уровень родителей, а также педагогическую несостоятельность семьи: низкий уровень психолого-педагогической культуры родителей, неправильный стиль детско-родительских отношений; негармоничный характер эмоциональных отношений: эмоционально-конфликтные отношения в семье (Б.Н. Алмазов [1], С.Д. Арзуманян [2], С.А. Беличева [3], В.Г. Степанов [11] и др.).

Наиболее слабым звеном в системе внутрисемейных отношений, являющихся наиболее критическим «пусковым» механизмом возникновения девиантного поведения подростков, выступают отношения с родителями. Появлению негативных отклонений в поведении подростков, по мнению С. А. Беличевой [3], А. Е. Личко [9] и других ученых, могут способствовать различные негармоничные типы воспитания: авторитарный стиль общения, гиперпротекция и гиперопека, эмоциональное отвержение и другие.

Большое количество исследований рассматривает влияние стиля родительского поведения на социальное развитие детей. На сегодняшний день изучена специфика воспитательной практики родителей и то, как она влияет на развитие негативных отклонений поведения у подростков. Среди факторов, которые играют значимую роль в возникновении нарушений поведения у подростков, И. А. Горьковая [5] и другие ученые выделяют длительность воздействия неблагоприятной обстановки; неправильное воспитание ребенка; отсутствие психологической «понятости». Негативно также влияет отсутствие сознательного воспитательного воздействия на подростка.

Важную роль в формировании девиантного поведения подростков играет постоянство в предъявляемых требованиях и методах дисциплинарного воздействия, применяемых родителями или, скорее, «непоследовательность» воспитательного воздействия родителей по отношению к подростку, выражающаяся в чередовании то психологического принятия подростка независимо от всяческих ожиданий, то эмоционального отвержения, причем амплитуда колебаний максимальна.

С формированием девиантного поведения подростка связан также и такой параметр семейного руководства, как контроль (степень опеки и осведомленности о своих детях).

Отклоняющееся поведение подростка может быть следствием феномена, который Э. Г. Эйдемиллер [13] и другие ученые обозначили как «патологизирующие роли в семье». Здесь речь идет о межличностных семейных ролях (например, «козел отпущения»), которые имеют структуру и содержание, оказывающие психотравмирующее воздействие на членов семьи. Также и психолог А. И. Захаров причину появления отклоняющихся стилей воспитания находит в «извращенной» ролевой структуре семьи [7].

Итак, на основе анализа педагогической, психологической и психиатрической литературы можно выделить следующие наиболее типичные, неправильно сложившиеся воспитательные стили в функционально-несостоятельных семьях, не справляющихся с воспитанием подростков, и варианты воспитательных ситуаций, которые способствуют появлению отклоняющегося поведения [3; 4; 6; 10; 11; 12; 13]:

- гиперопека различных степеней: от желания быть соучастником всех проявлений внутренней жизни детей (его мыслей, чувств, поведения) до семейной тирании (А. Е. Личко), доминирующая гиперпротекция (А. Е. Личко, Э. Г. Эйдемиллер), гиперсоциализация (В. И. Гарбузов). Этот стиль поведения родителей можно определить и как педантично-подозрительный (С. А. Беличева);

- попустительско-снисходительный стиль (С. А. Беличева);

- позиция круговой обороны (С. А. Беличева);

-
- демонстративный стиль (С. А. Беличева);
 - жестко-авторитарный стиль (С. А. Беличева), характеризующийся высоким уровнем подавления и даже насилия в воспитании (З. В. Баерунас), исчерпывающий себя, как правило, к подростковому возрасту, жесткие взаимоотношения (А. Е. Личко, Э. Г. Эйдемиллер);
 - увещательный стиль (С. А. Беличева);
 - гипоопека, нередко переходящая в безнадзорность (А. Е. Личко), или гипопротекция (А. Е. Личко, Э. Г. Эйдемиллер), или отстраненно-равнодушный стиль воспитания (С. А. Беличева), или преувеличение из эгоистических соображений самостоятельности ребенка (З. В. Баерунас);
 - эмоциональное отвержение (А. Е. Личко, Э. Г. Эйдемиллер), неприятие (В. И. Гарбузов), воспитательная ситуация, создающая «золушек» в семье (А. Е. Личко);
 - воспитание по типу «кумир семьи» (С. А. Беличева, А. Е. Личко), или потворствующая гиперпротекция (А. Е. Личко, Э. Г. Эйдемиллер), или эгоцентрическое воспитание (В. И. Гарбузов);
 - воспитание в «культе болезни» (А. Е. Личко, Э. Г. Эйдемиллер);
 - противоречивое воспитание (А. Е. Личко, Э. Г. Эйдемиллер), хаотичность в воспитании из-за несогласия родителей (З. В. Баерунас), непоследовательный стиль воспитания (С. А. Беличева);
 - повышенная моральная ответственность (А. Е. Личко, Э. Г. Эйдемиллер).

А. Я. Варга указывает на следующие патогенные типы родительского отношения, неблагоприятные для ребенка: симбиотический, авторитарный и эмоционально отвергающий, который можно назвать как воспитание «маленького неудачника» [4].

Анализируя проблему детско-родительских взаимодействий, необходимо помнить о принципах эквивиальности и мультифинальности (А. В. Черников). Согласно этим принципам, один и тот же тип негармоничности семейного воспитания может привести к самым разным видам нарушений у ребенка (мультифинальность). Верно также обратное – разные типы семейного негармоничного воспитания могут порождать схожие проблемы (эквивиальность) [12].

Помимо сказанного выше, нужно отметить, что из общей модели семейных отношений можно вывести типы отношения «мать – ребенок», в том числе и негармоничные (неадекватные) (А. А. Бодалев, В. В. Столин и др.), которые зависят от того, как родители оценивают и относятся к своему ребенку [10].

Также в рамках рассмотрения проблемы укажем, что ряд авторов связывает невыполнение родительских функций родителями с наличием у них личностных расстройств (К. Нортон, Б. Долан, Э. Г. Эйдемиллер, В. Юстицкис), что предполагает необходимость психологической помощи самим родителям [13; 15]. Задачу воспитания можно понимать как ряд фактических и символических сепараций, и в оптимальном случае необходимо, чтобы диапазон реакций родителей был гибким и менялся в зависимости от этапа развития ребенка. У индивидов, страдаю-

щих личностными расстройствами, привычные стратегии преодоления трудностей и связанные с ними защитные механизмы содержат ограниченный набор эмоциональных реакций и способов поведенческой экспрессии. Это одна из причин того, что такие родители плохо приспособлены для удовлетворения потребностей своего ребенка, которые меняются как от момента к моменту, так и при переходе от одного этапа развития к другому. Поэтому на некоторых этапах развития (например, в подростковом возрасте) возникает особенно много проблем.

Таким образом, в формировании негативных отклонений поведения в подростковом возрасте особенно заметна роль семейного воспитания. Среди неблагоприятных факторов семейного воспитания ученые отмечают прежде всего педагогическую несостоятельность семьи: низкий уровень психолого-педагогической грамотности родителей, приводящий к возникновению неправильного стиля детско-родительских отношений.

Список литературы

1. Алмазов Б. Н. Психолого-педагогические основания реабилитации социально-дезадаптированных подростков: Дисс. в виде научного доклада... д-ра пед. н. – Екатеринбург, 1997.
2. Арзуманян С. Д. Микросреда и отклонения социального поведения детей и подростков. – Ереван, 1980.
3. Беличева С. А. Основы превентивной психологии. – М., 1994.
4. Варга А. Я. Структура и типы родительского отношения: Автореф. дисс... канд. психол. н. – М., 1987.
5. Горьковая И. А. Влияние семьи на формирование делинквентности у подростков // Психологический журнал. – 1994. – № 2. – С. 57–65.
6. Дружинин В. Н. Психология семьи. – СПб., 2006.
7. Захаров А. И. Как предупредить отклонения в поведении ребенка. – М., 1986.
8. Карвасарский Б. Д. Психотерапия. – СПб., 2007.
9. Личко А. Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. – Л., 1983.
10. Семья в психологической консультации / Под ред. А. А. Бодалева, В. В. Столина. – М., 1989.
11. Степанов В. Г. Психология трудных школьников. – М., 1998.
12. Черников А. В. Системная семейная психотерапия: Интегративная модель диагностики. – М., 2001.
13. Эйдемиллер Э. Г., Добряков И. В., Никольская И. М. Семейный диагноз и семейная психотерапия. – СПб., 2003.
14. Ackerman Nathan W. The Strength of Family Therapy: Selected Papers / Eds. D. Bloch, R. Simon; Ackerman Institute for Family Therapy. – N.Y.: Brunner / Mazel, publishers, 1982. – Ch.24: The Role of the Family in the Emergence of Child Disorders. – P. 201–216.
15. Norton K., Dolan B. Personality disorder and parenting // Parental Psychiatric Disorder. Distress Parents and Their Families. – Cambridge, 1996. – P. 219–231.

*Смагина Мария Викторовна
Кулешин Максим Георгиевич
Smagina Mariya Victorovna
Kuleshin Maksim Georgievich*

**ПРОБЛЕМА СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ СЕМЬИ
В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ
(THE PROBLEM OF SOCIOCULTURAL FAMILY TRANSFORMATION
IN MODERN RUSSIA)**

**ГБОУ ВПО «Ставропольский государственный педагогический
институт», г. Ставрополь**

Stavropol State Pedagogical Institute, Stavropol

e-mail: smaga_mv@mail.ru

Аннотация: в статье рассмотрены ключевые аспекты социокультурной трансформации современной семьи. Определены факторы, вызывающие данный процесс, среди которых выделяются политические, экономические и социокультурные.

Annotation: the article deals with the reasons of family transformation in Russia. According to the author of the article the main reasons are political sociocultural and economic transformations of modern Russian society.

Ключевые слова: семья, трансформация, социокультурная трансформация, общество.

Keywords: Family, transformation, sociocultural transformation, society.

В современном российском обществе произошли значительные изменения, затронувшие практически все его сферы – экономику, политику, культуру, а также все его социальные институты, среди которых важное место занимает семья. Эти изменения комплексно повлияли на данный институт семьи, претерпевающий структурные и функциональные трансформации: снижение ее социального статуса, сокращение воспроизводства, рост числа разводов, уменьшение продолжительности семейной жизни (каждый третий брак распадается, не продлившись и пяти лет), рост подростковой наркомании, раннее материнство и внебрачные дети, криминализация и преступность несовершеннолетних, насилие над детьми в семье, социальное сиротство и т.д. [1, С.108].

Социология семьи современной России предлагает ряд концептуальных подходов при анализе тенденций развития российской семьи. Остановимся на ключевых позициях. Как отмечает Е.М. Черняк [3]:

1. Идет нормальная трансформация традиционной семьи в современную под влиянием социокультурной модернизации. Данная трансформация традиционной семьи оценивается как прогрессивная эволюция, неизбежная под влиянием объективных факторов. Семья отражает исторические процессы в обществе и участвует в его развитии. Сторонники данного направления – С.И. Голод, М.Ю. Арутюнян, Г.А. Заикина, Н.В. Малярова, А.Г. Вишневский и другие.

2. В России происходит кризис института семьи, глубокая деградация в революционной форме. Данное направление поддерживают отечественные социологи, такие как А.И. Антонов, В.А. Борисов, В.М. Медков, И.В. Бестужев-Лада и др.

3. Трансформация семьи – мировой процесс, кризис – условие, в котором происходит модернизация российской семьи.

Под трансформацией семьи мы понимаем значительные изменения её института и функций, обусловленные происходящими изменениями в экономической, политической, культурной, социально-психологической сферах развития общества.

Как отмечает В. М. Целуйко, на самочувствие современной семьи оказывают влияние все социокультурные трансформации социума: политические, экономические, психологические и социальные. Эти трансформационные процессы влияют на защитную функцию современной семьи, которая не выдерживает натиска негативных преобразований. Семья выполняет важнейшую функцию воспитания и социализации подрастающего поколения, именно поэтому государство заинтересовано в укреплении детско-родительских отношений и сохранности её института.

А. А. Магомедов, исследуя тенденции развития российской семьи, говорит о том, что «семья, проходя эволюционный путь, переживает кризисные состояния, которые в разных регионах страны проявляются по-разному. В республиках Северного Кавказа такие атрибуты кризиса, как низкая рождаемость (в то же время высокая внебрачная рождаемость), большое количество разводов, проблем воспитания детей, взаимоотношений в семье и пр., что характеризуется как кризис семьи, не проявляются так остро и злободневно, как во многих регионах страны, и поэтому говорить о кризисе семьи у коренных народов региона нет оснований» [2, С.28].

В своем исследовании мы более склонны придерживаться второй позиции, определяющей кризисное состояние семьи как показатель неблагоприятной социализации подрастающего поколения, сложных внутрипоколенных взаимоотношений, возрастающего числа семейного насилия и других кризисных составляющих. Сопровождающие трансформационные процессы кризисные явления говорят об обострении семейных отношений и увеличении проблем современной семьи в целом.

Изучая положение семьи в России, остановимся на анализе трансформационных процессов современности. А также проанализируем влияние трансформации на самочувствие членов семьи и подрастающего поколения в ней.

Одной из причин негативной трансформации являются последствия «экономических реформ», которые спровоцировали кризисные социально-демографические последствия, что вызвано следующими факторами:

1. Высокие показатели смертности населения и недостаточно быстрый рост рождаемости, который мог бы уравновесить ситуацию.

2. Все больше возрастающие миграционные процессы в связи с ситуацией на Украине и другими военными действиями. На территории России продолжается увеличиваться число беженцев и вынужденных переселенцев, среди их числа огромное количество детей.

3. Высокие инфляционные процессы и неперейндексируемые реальной заработной платы, в этой связи снижение реальных доходов и социальных выплат, предназначенных для удовлетворения неотложных нужд, и другие.

4. Сложность в обеспечении жильем для молодых и малообеспеченных семей. Несмотря на ипотечное кредитование и государственную поддержку, этот вопрос остается актуальным для большинства нуждающихся из-за высоких цен и низкого уровня дохода.

5. Низкий уровень физического и психического здоровья населения страны, в том числе детей, высокий рост числа инфекционных заболеваний и инвалидов в обществе; несовершенство системы здравоохранения.

6. Снижение качества трудового потенциала, его декавалификация и депрофессионализация при слабости потенциала образовательной системы. Изменения в институте образования пока не дают результатов относительно увеличения качества будущих специалистов, что еще более увеличивает напряженность в социуме.

7. Девиантность, аддиктивность и делинквентность современной молодежи ставят под угрозу качество подрастающего поколения и его уровень здоровья. Криминализация и люмпенизация значительной части общества, особенно молодежи.

8. Отсутствие полноценной помощи семье со стороны государства не обеспечивает в полной мере социальную защиту тем категориям, которые находятся в сложной жизненной ситуации.

Именно на семье, прежде всего, отражаются инфляция, сокращение темпов производства, рост неплатежей, невыплата заработной платы, женская и мужская безработица. Семья стала социальной жертвой экономических реформ.

Политическая нестабильность также ограничивает функции семьи как социального института. Многие семьи, не получив никаких новых гарантий, лишились существующих ранее гарантий: права на труд, на бесплатное медицинское обслуживание, на отдых, досуг и даже на передвижение. Вместе с тем семья находится под угрозой нависших межнациональных конфликтов, войн.

Процесс трансформации российского общества привел к тому, что современная семья, будучи базовым социальным институтом, находится в состоянии кризиса, при этом самой незащищенной и неподготовленной к трудностям переходного периода категорией являются дети.

Проблемы современной трансформирующейся семьи позволили выделить ряд *факторов*, обусловленных преобразованием в обществе и семье: социально-политические (военные действия, разрушение социальной инфраструктуры, социальная нестабильность, криминализация общества), социально-правовые (несовершенство механизмов реализации существующих правовых норм и санкций, защищающих права детей, слабая информированность общества в лице родителей и детей о своих правах), социально-экономические (высокий уровень безработицы, низкий уровень доходов большинства населения, низкий социально-экономический статус семьи, жизненная неустроенность, экономическая нестабильность и т.д.), социокультурные (общественные традиции, нормы, ценности, СМИ как фактор насилия в обществе, развитие негативной музыкальной культуры), социально-психологические и психологические (негативный жизненный опыт родителей, высокий уровень конфликтности в семье, предрасположенность к аддиктивным проявлениям личности и др.).

На уровне современной семьи выделяем следующие негативные трансформации: социально-экономические проблемы (низкий доход семьи, проблемы занятости и безработицы, проблемы молодых, неполных семей, жилищные проблемы и др.), особенности структуры семьи и модели общения между родителями (семьи родители-одиночки и многодетные семьи, проблема отчима в семье, конфликтные отношения в семье, её изолированность), особенности личности родителя (аддитивные наклонности, девиантные проявления, слабый материнский инстинкт) и ребёнка (проблема нежеланного ребёнка, его гипердинамичность, дети-инвалиды и др.); интраиндивидуальные, интериндивидуальные и макросистемные факторы.

Таким образом, глобальные процессы модернизации и трансформации общества и, следовательно, семьи приводят к увеличению числа семейных проблем, к общему кризису современной семьи. Данный кризис совпал с демографической кризисной ситуацией и нарастающей депопуляцией населения России, а если сюда добавить низкую рождаемость и высокую смертность, рост разводов, снижение числа браков, то «цена ребёнка» оказывается предельно высокой, а ценность детства в обществе оказывается заниженной.

Список литературы

1. Дементьева И. Ф. Социальное самочувствие семьи // Социологические исследования. – 2008. – № 2. – С. 102–109.
2. Магомедов А. А. Семья на Северном Кавказе. – Ставрополь, 1999.
3. Черняк Е. М. Социология семьи. – М., 2003.

УДК 376

Соломатина Галина Николаевна
Solomatina Galina Nikolaevna

АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ВЛИЯНИЯ ДЕПРИВАЦИОННЫХ УСЛОВИЙ НА РАЗВИТИЕ ПРИЕМНЫХ ДЕТЕЙ

ANTHROPOLOGICAL FOUNDATIONS OF INFLUENCE OF DEPRIVATION CONDITIONS ON THE DEVELOPMENT OF ADOPTED CHILDREN

**ГБОУ ВПО «Ставропольский государственный педагогический
институт», г. Ставрополь
Stavropol State Pedagogical Institute, Stavropol
e-mail: g_solomatina@mail.ru**

Аннотация: в статье рассматривается влияние депривационных факторов на развитие приемных детей. Незнание этих факторов существенно осложняет процесс адаптации приемного ребенка к условиям замещающей семьи и детским коллективам.

Annotation: the influence of deprivation conditions to the development of foster children. The influence of deprivation conditions to the development of foster children is examined in the article. Ignorance of these factors greatly complicates the process of the adopted child to the conditions of a substitute family and children's communities.

Ключевые слова: депривация, приемный ребенок, ребенок-сирота.

Keywords: deprivation, foster child, child-orphan.

В последние годы приоритетным направлением государственной политики РФ в области жизнеустройства детей-сирот стали семейные формы. Социальный институт семейного воспитания детей-сирот призван создать благоприятные условия для комплексного развития и жизнедеятельности детей-сирот, обеспечить их полноценную социализацию, поскольку именно семья является оптимальной средой для роста и полноценного развития ребенка [1, 5, 8].

В средствах массовой информации активно популяризируется устройство детей-сирот в замещающие семьи. Однако многие приемные родители и педагоги, работающие с данной категорией детей, не справляются с подчас шокирующим поведением детей, поскольку приемные дети, несмотря на проживание в более благополучных условиях, имеют такие же проблемы в школьной адаптации, взаимоотношениях со сверстниками и педагогическим коллективом, как и дети-сироты, проживающие в интернатных учреждениях.

Практико-ориентированные исследования показывают, что дети-сироты и приемные дети, являясь особой категорией детской популяции, имеют значительные сложности в адаптации в современном обществе и зачастую становятся детьми группы риска. Проблемы школьной неуспеваемости, сложности взаимоотношений как со сверстниками, так и с педагогами приводят к появлению и закреплению деструктивных форм поведения. Эти проблемы обусловлены негативным социальным опытом ребенка-сироты в период жизни в неблагополучных кровных семьях и в интернатных учреждениях.

Как правило, приемные дети посещают общеобразовательные учреждения, но их поведение ставит в тупик педагогов, работающих с ними. Практика показывает, что дети-сироты и приемные дети часто становятся изгоями в коллективе сверстников, вызывают негативное отношение со стороны педагогических работников, что еще более усугубляет их социальное положение [3, 6].

На наш взгляд, одной из причин неуспешной адаптации приемных детей к условиям замещающей семьи и детским коллективам является незнание их психологических особенностей, обусловленных депривационными условиями жизни в кровных семьях и в институциональных учреждениях. Непонимание и незнание особенностей социального развития детей-сирот, равнодушие окружающих людей приводит к психологическим срывам как детей, так и родителей и педагогов. Поэтому нам представляется целесообразным рассмотреть влияние депривационных условий на психическое развитие детей-сирот.

В рамках изучаемой проблемы нами в 2008–2014 гг. было проведено психолого-педагогическое исследование по выявлению специфики психического развития приемных детей, результаты которого приведены в данной статье.

Депривационные условия – это различные неблагоприятные влияния в разных жизненных ситуациях, которые препятствуют удовлетворению

потребностей ребенка [2]. В первую очередь на развитие детей-сирот оказывает влияние *материнская депривация*, в результате которой ребенок в раннем возрасте испытывает недостаток или лишение материнской любви, материнской заботы, внимания. Именно мать обеспечивает своему ребенку чувство защищенности, которое позволяет ему в дальнейшем с доверием относиться к окружающему миру, эмоционально и социально развиваться.

У ребенка-сироты разрушенное или несформированное базисное доверие к миру вследствие материнской депривации вызывает различные нарушения. Прежде всего у такого ребенка нарушено эмоциональное развитие. Чаще он испытывает негативные эмоциональные состояния, такие как эмоциональное напряжение, страхи, агрессивность и др. Ребенок, лишенный материнской заботы и любви, а подчас испытывший и физическое, и психологическое насилие, в каждом человеке, с которым ему приходится взаимодействовать, видит потенциального врага [3].

Еще один вид депривации, который определяет особенности психического развития ребенка-сироты, – *когнитивная депривация*. Термин «когнитивный» обозначает качество процесса, с помощью которого происходит обработка информации нашим сознанием. Иными словами, этот термин отражает развитие познавательных способностей человека: восприятия, мышления, памяти, внимания, воображения, речи [2].

Когнитивная депривация не создает условия для полноценного психического развития ребенка-сироты. У ребенка из неблагополучной семьи не расширяется кругозор, не формируются основные предпосылки к развитию познавательных способностей (мышления, речи, внимания, памяти и др.). Чем дольше ребенок прожил в неблагоприятных условиях, тем меньше у него возможностей для полноценного развития, тем сложнее потом ему понять закономерности окружающего предметного и социального мира [7].

Приемным родителям и педагогам необходимо знать особенности проявления когнитивной депривации, обуславливающей специфику психического развития приемных детей. Поэтому нам кажется необходимым рассмотрение особенностей формирования каждой психической функции, отличающих детей детского дома с потенциально нормальным интеллектом от детей, воспитывающихся в условиях благополучной семьи.

Особенности восприятия. Дети детского дома и приемные дети хорошо различают единичные признаки предметов, например, форму или цвет. Однако им трудно произвести единый аналитико-синтетический процесс. Наибольшие трудности вызывают у них задания на подбор предметов сразу по нескольким признакам. Они также с трудом воспринимают предметы, изображенные в перспективе, не могут определить, какой предмет расположен ближе, а какой дальше. Значительные трудности они испытывают в понимании временных отношений. Гораздо позже своих сверстников, воспитывающихся в семьях, они начинают понимать время.

Особенности внимания. Трудности внимания у детей детского дома и приемных детей проявляются в нарушении его концентрации. Они не способны длительное время сохранять свое внимание на какой-либо

деятельности, особенно при выполнении заданий или во время игр. Особенно очевидным дефицит внимания становится в новой для ребенка ситуации, когда ему необходимо действовать без посторонней помощи. Вместе с тем если какая-либо деятельность ребенка заинтересовала, то он может заниматься ею достаточно продолжительное время.

Особенности памяти. Память детей-сирот и приемных детей характеризуется избирательностью: то, что ребенку понравилось или вызвало его интерес, он запоминает без труда. Однако произвольное запоминание, например, домашних заданий, вызывает большие трудности. Достаточно быстро запоминают недифференцированные признаки предметов и явлений окружающей жизни. Наибольшие трудности вызывает запоминание слуховой информации.

Особенности воображения. У детей, имеющих негативный жизненный опыт, прошлое, как правило, связано с отрицательными воспоминаниями, вызывающими неприятные ощущения, чувство обиды на жизнь, стыда за своих неблагополучных родителей, стыда за свое прошлое. Поэтому они начинают как бы заполнять свое прошлое воображаемыми образами и вымышленными событиями, пытаясь переконструировать негативные события своей жизни. В связи с чем их воспоминания о прошлой жизни начинают смешиваться с вымышленными картинками.

Особенности мышления. Дети-сироты при выполнении мыслительных задач ориентируются на действия взрослого. Они нуждаются в постоянной помощи и поддержке взрослого при выполнении даже несложных для них заданий в виде объяснения способа выполнения задания. Этот факт говорит об отсутствии самостоятельности мышления, неуверенности в собственных силах при решении отдельных задач.

При решении умственных задач дети-сироты ориентируются на зрительные образы-ситуации, что свидетельствует о низком уровне развития наглядно-образного мышления. Дети-сироты не способны справиться с заданиями, требующими отрыва от наглядной ситуации, что ведет к неспособности формирования обобщений и отвлечений.

Дети-сироты неспособны ориентироваться на систему правил при выполнении умственных задач. Зачастую они придерживаются только одного требования к выполнению задания. Попытка совместить несколько этапов решения задачи или математического действия приводит к распаду их деятельности и отказу в выполнении заданий.

Особенности речи. У детей-сирот, если у них не выявлены сопутствующие нарушения, речевое развитие протекает без грубых отклонений. Спецификой формирования речи у детей-сирот является в большей степени своеобразное развитие лексического запаса. Дети легко называют слова с предметным значением. Трудны для понимания и самостоятельного использования в речи обобщающие слова и абстрактные понятия, т.к. усвоение этой группы слов напрямую зависит от степени развития мышления. Труднее всего поддаются усвоению слова, обозначающие состояния, признаки и свойства предметов.

В большей степени у детей-сирот нарушена коммуникативная функция речи, что вызвано ограничением взаимодействия с окружающими людьми.

ми. Они не умеют слушать собеседника, не выслушивают его, в то время как сами могут говорить много, не учитывая то, что говорит собеседник. Не умеют они спрашивать и задавать вопросы, предпочитая отмачиваться при прямых обращениях к ним. Плохо понимают скрытый смысл высказывания.

Эмоциональная депривация – это недостаток эмоционально-положительного общения у ребенка или разрыв эмоциональной связи с близкими людьми, в результате чего он не может устанавливать личные эмоциональные отношения с окружающими [2].

В условиях неблагоприятного развития у ребенка часто формируется отрицательная эмоциональная связь с окружающими, т.к. он с самого детства изначально лишен любящего окружения, внимания, ласки. Такой ребенок привыкает только к отрицательным эмоциям. Положительные же эмоции вызывают у него недоумение и протест, он просто не знает, как правильно реагировать в этих случаях. Ребенку трудно взаимодействовать с окружающими людьми, особенно с приемными родителями, которые из всех сил стараются «отогреть» его, окружить его заботой, лаской, вниманием, насытить его жизнь яркими положительными впечатлениями, которых ребенок был лишен в раннем детстве. Приемный ребенок неадекватно реагирует на похвалу, ласку, иногда избегая ее, иногда его реакция проявляется агрессивными вспышками.

Очень часто приемный ребенок испытывает напряженное психологическое состояние, возникающее под влиянием осознаваемых или неосознаваемых затруднений при взаимодействии с окружающими людьми. Приемным родителям, учителям придется проявить неимоверное терпение, чтобы научить ребенка адекватно реагировать на положительные события его жизни, научить правильно, эмоционально откликаться на многие жизненные ситуации.

Социальная депривация проявляется в ограничении возможности усвоения социальных ролей, которые являются основным условием жизни в обществе [2]. Ребенок с раннего возраста наблюдает за дифференцированными ролями сначала в семье. Постепенно количество наблюдаемых социальных ролей расширяется. Взрослея, ребенок как бы «примеривает» на себя различные социальные роли в сюжетной игре. В этой деятельности и через нее ребенок усваивает общественный опыт, в ней активно взаимодействует и общается. В игре формируются навыки коллективной жизни, умение действовать сообща на основе взаимопонимания, решать спорные вопросы, регулировать отношения, вступать в контакт с другими людьми.

В неблагоприятной семье ребенок не имеет возможности наблюдать все разнообразие социальных ролей, он не усваивает социально одобряемые модели ролевого поведения и общественные культурные ценности.

В условиях детского дома детям-сиротам воспитатели прививают общественные нормы и ценности, однако происходит это в искусственных условиях, что лишает ребенка возможности полноценной социализации. Дети все равно остаются в ситуации социальной изоляции [7, 8].

В немногочисленной литературе в области психологии сиротства приводится достаточно много наблюдений и экспериментов по изучению со-

циальной изоляции на психическое состояние взрослых и детей. Даже у взрослых в ситуации социальной изоляции появляются тревожность, эмоциональное напряжение, раздражительность [2]. У детей отмечаются искажение восприятия окружающей действительности, преобладает негативная оценка реальности, пессимистическое настроение.

В замещающей семье у ребенка происходит еще большее смещение социальных ролей в его сознании. В результате у него отсутствует осознание социальных ролей между людьми, особенно в условиях семьи («Кто у нас сегодня будет няней?»), в потребительском отношении к окружающим («Почему пришли без подарка?», «Дядя рабочий придет и починит» и т.д.). Ребенок-сирота долгое время не осознает собственную позицию в новой семье, не может определить для себя стиль поведения с «новой» мамой. Желая понять ролевые отношения в системе «мать – ребенок», приемный ребенок пристально наблюдает за взаимоотношениями детей и их родителей в разных условиях: на улице, при общении в кругу семьи, знакомых.

В детском коллективе непонимание социальных ситуаций взаимодействия приводит к конфликтам, насмешкам со стороны сверстников, конфликтам с учителями.

Таким образом, в случаях социального сиротства на ребенка воздействует комплекс депривационных факторов, создающих неблагоприятные условия развития. Вследствие депривационных условий у детей-сирот наблюдается особый тип психического развития, проявляющийся в дисгармоничном развитии психических функций. Педагоги и приемные родители должны учитывать специфику развития принятых на воспитание в замещающие семьи детей с целью более успешной адаптации ребенка в обществе.

Список литературы

1. Иванова Н. П., Заводилкина О. В. Дети в приемной семье: Советы начинающим родителям-воспитателям. – М., 1993.
2. Матейчик З., Лангмейер Й. Психическая депривация в детском возрасте. – Прага, 2006.
3. Минкова Э. А. Особенности личности ребенка, воспитывающегося вне семьи // О развитии детей, оставшихся без родительского попечения. – М., 1995. – С. 54–62.
4. Ослон В. Н., Холмагорова А. Б. Замещающая профессиональная семья как одна из моделей решения проблемы сиротства в России // Вопросы психологии. – 2001. – № 3. – С. 79–90.
5. Ослон В. Н. Жизнеустройство детей-сирот: профессиональная замещающая семья. – М., 2006.
6. Петрановская Л. В класс пришел приемный ребенок. – М., 2009.
7. Прихожан А. М., Толстых Н. Н. Психология сиротства. – СПб, 2007.
8. Семья Г. В. Политика деинституционализации учреждений интернатного типа // Детский дом. – 2005. – № 4(17). – С. 2–7.

**АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ ПАРАМЕТРЫ МАТЕРИНСКОГО
ПОВЕДЕНИЯ В НЕПОЛНЫХ МАТЕРИНСКИХ СЕМЬЯХ
ANTHROPOLOGICAL PARAMETERS OF MATERNAL BEHAVIOR IN
SINGLE-PARENT FAMILIES**

**ГБОУ ВПО «Ставропольский государственный педагогический
институт», г. Ставрополь**

Stavropol State Pedagogical Institute, Stavropol

e-mail: pav325@yandex.ru

Аннотация: статья посвящена диагностике поведения матерей в неполных материнских семьях в рамках их выбора стиля детско-родительских отношений, оказанию педагогической поддержки ребёнку в его различных затруднениях школьного обучения, поддержанию контакта с отцом и др.

Annotation: the article is devoted to the diagnosis of the behavior of mothers in single-parent families in their choice of style of parent-child relationships, the provision of pedagogical support of the child in its various difficulties in school, maintaining contact with the father, etc.

Ключевые слова: неполная материнская семья, социальная адаптация ребёнка, школьная адаптация ребёнка, детско-родительские отношения, материнское поведение.

Keywords: incomplete maternal family, the social adaptation of children, school adaptation of children, parent-child relationships, maternal behavior.

Современная российская семья подвергается влиянию множества факторов, среди которых: социально-экономические преобразования, индустриализация и урбанизация, реформы системы образования, изменения конфессиональной структуры общества, изменение спроса и предложений на рынке труда и др. Являясь базисным социальным институтом, семья особенно чувствительна к любым реформаторским изменениям государственного масштаба, поскольку они напрямую отражаются на уровне её жизнедеятельности, стабильности, воспитательной дееспособности [2; 7; 8].

В отечественной литературе представлен обширный спектр публикаций о возрастании относительного количества детей, рождённых вне брака, увеличению количества разводов [1; 3; 4; 5]. Эти явления неизбежно приводят к увеличению количества неполных семей – семей, в которых отсутствует один из родителей, в подавляющем большинстве случаев – отец. В этой связи уместно говорить о неполной материнской семье как признаке сегодняшней реальности. Хотя в жизни любой семьи возникает множество проблем, неполная семья наиболее уязвима во всех аспектах её жизни, так как здесь нарушен воспитательный потенциал. Кроме того, к указанному негативному фактору присоединяются многие другие: материальные, социально-бытовые, психологические, медицинские и др. проблемы.

В наших построениях антропологических характеристик материнского поведения, в частности воспитания детей в неполной семье, мы исходили из того, что:

- произошедшие социальные изменения повлияли на социальный статус женщины, сделали ее более ответственной и самостоятельной;

- женщина сегодня имеет формальную и неформальную возможность расторгать нежелательный брак;

- мать в современном обществе имеет возможность «выращивать» ребёнка как в браке, так и вне его;

- внебрачные дети и дети разведённых родителей не подвергаются социальному осуждению, пренебрежению, изоляции, что создаёт более «спокойное» отношение самих родителей ребёнка к разрушению брачных отношений.

Само по себе материнство как феномен сопряжено с преодолением многообразных жизненных затруднений, значительно увеличивающихся в неполной семье и требующих высоко развитых личностных и духовно-нравственных качеств одиноких матерей. Если учитывать, что рождение внебрачных детей («так случилось») происходит преимущественно у молодых и социально незрелых матерей, не имеющих образования и профессии, со смутными представлениями о значении материнства, отсутствием умений и навыков воспитания детей, то возникает поистине тревожная ситуация [4; 6; 7].

О неполных семьях пишут и говорят много, но в рамках нашего исследования была поставлена цель – выявить особенности поведения матери в процессе воспитания детей в неполной семье. В диагностические обследования были вовлечены учащиеся Ставропольского края. При этом использовалась случайная выборка общеобразовательных школ. Всего было выявлено около пятидесяти неполных семей учащихся. Все они были неполными материнскими, внебрачных детей в них менее 5% от общего количества детей, воспитывающихся в неполных семьях нашей диагностической выборки.

При изучении условий воспитания детей рассматривались следующие характеристики и показатели: школьная адаптация детей и её динамика в соотношении с фактом распада семьи, особенности поведения матери в неполной семье (причины и мотивы развода, избираемый стиль воспитания ребёнка, удовлетворённость статусом матери и др.).

В процессе диагностики учащихся установлено, что 10% школьников проживают в неполных семьях, такое же количество детей воспитываются в семьях, статус и отношения родителей которых неопределенны – родители постоянно ссорятся, спорят, обсуждают развод, «разъезжаются» на 2–3 месяца. В зоне нашего исследовательского внимания находится первая группа семей, где статус неполной семьи очевиден и определён. Вторая группа семей также может рассматриваться как неполная, но она не является мишенью нашей диагностики в силу неопределённости её статуса.

Изучение школьной адаптации ребёнка позволяло в самом схематичном виде определить социальную адаптированность, направленность ребёнка из неполной семьи на внешние достижения и социальный успех. Оценку школьной успеваемости и посещаемости осуществляли в показателях: высокая, средняя, низкая, недопустимо низкая.

На основе полученных данных можно утверждать, что дети, родители которых развелись менее полугода до диагностики, демонстрируют зна-

чительное снижение параметров школьной успеваемости по сравнению с проживанием в полной семье, даже в том случае, если не возрастают их пропуски уроков. Вторая группа детей (развод родителей был в течение 1–2 лет до момента диагностики) имеет стабильно сниженные показатели успеваемости по сравнению с ситуацией до развода родителей. Следует отметить, что в течение второго года после развода родителей снижения успеваемости не происходило. Однако в течение второго года после развода родителей наблюдается снижение посещаемости уроков у всех детей указанной группы.

В целом эти показатели обозначают, что при распаде семьи на длительное время снижается ряд показателей социальной адаптации ребёнка. Развитие явлений девиантного поведения ребёнка в ситуации развода родителей не рассматривалась нами, так как этот аспект является предметом другой исследовательской программы. Вместе с тем необходимо было уточнить в собеседовании с учителями и родителями вопросы о том, как изменилось поведение детей в школе и дома, какова их социальная активность в классе, как протекает общение с родителями, и дополнить данными опросника о детско-родительских отношениях.

Самая многочисленная группа детей – дети из семей, где развод произошёл 2–5 лет назад, – обнаруживают в массе невысокую успеваемость и среднюю посещаемость уроков. Эти параметры могут быть связаны с двумя факторами. Во-первых, дети уже могли адаптироваться к новой семейной ситуации, они приобрели уже некоторое социально-психологическое «равновесие». В эту группу входят дети разных возрастов: пятая часть детей учится в начальной школе, остальные – в средних и старших классах. Никто из детей данной группы не обнаружил высокой посещаемости. Тем не менее существуют несколько школьников, обнаруживающие высокую учебную успеваемость. Согласно мнению педагогов все дети этой группы имеют проблемы с самодисциплиной, хотя требования педагогов и родителей в большинстве случаев могут вполне адекватно выполнять.

Вторым фактором относительной стабилизации является то, что педагогическим коллективом школы уже проведена определённая работа (усиление педагогического контроля, устранение пробелов в обучении, повышение активности родителей в ходе семейного воспитания), что позволило сделать картину школьной адаптации ребёнка после 1–2 лет с момента развода его родителей удовлетворительной.

Иными словами, острая реакция детей на изменение семейной ситуации закончилась, но некоторые последствия в школьной адаптации вполне очевидны. Это означает, что их родители (мать) не могли изыскать резервов для мотивации ребёнка к социальному успеху, школьным достижениям.

Опрос родителей выявил, что причины возникновения неполной семьи, социальные последствия и трудности, испытываемые семьёй, могут носить различный характер. Значительно разнятся представления бывшей жены и бывшего мужа о причинах их развода, независимо от длительности пребывания в разводе. Считаем важным тот факт, что инициаторами развода во всех случаях были женщины. Вместе с тем женщины считают, что они прибегли к разводу как последней инстанции нормализовать

жизнь своей семьи. В подавляющем большинстве случаев (58% опрошенных бывших жён) развод был вызван алкоголизмом супруга, при этом в некоторых случаях алкоголизм усугублялся физическим насилием (побоями). Но только четверть бывших мужей согласны с тем, что они виновники развода, а их алкоголизм – причина распада семьи.

Пренебрежение со стороны мужа интересами семьи и супружеские измены привели к разводу в 12% случаев, по мнению бывших жён. Но с этим не согласны их бывшие мужья и указывают на повышенную конфликтность и неоправданную требовательность бывшей жены. Даже после развода между родителями ученика из неполной семьи существует огромное количество разногласий, которые ставят ребёнка в ситуацию социальной неопределённости.

Опрос родителей также показал, что последствия распада в семье носят преимущественно множественный характер. Более половины матерей отмечают наличие финансово-материальных затруднений. Все получают стандартную социальную материальную помощь в виде разовых выплат, бесплатных завтраков и обедов для школьников (по статусу малообеспеченных семей). Однако это не может принципиально решить финансово-материальные затруднения. Представляет интерес и тот факт, что с отцов либо взыскиваются алименты на содержание ребёнка, либо отцы добровольно выделяют деньги на содержание ребёнка, но при этом ни одна из матерей не отметила данный факт. В дополнительном собеседовании мы выяснили, что задолженности по алиментам только в двух из обследованных семей. Однако матери не оценивают положительно материальную помощь бывших мужей и указывают, что в полных семьях в любом случае доходы и уровень жизни выше.

Все матери указывают на дефицит свободного времени – они заняты на работе, загружены домашними обязанностями «за двоих» и выполняют родительские функции «за двоих». Вместе с тем три четверти неполных семей проживает совместно с родителями матери (или в непосредственной близости). Дедушки и бабушки берут на себя большое количество обязанностей, вплоть до посещения родительских собраний. Считаем важным отметить, что в полных семьях основная часть домашних обязанностей тоже лежит на женах, они же посещают родительские собрания, контролируют выполнение уроков и т.д. Это заставляет нас предполагать, что во многих случаях в неполной семье перегруженность обязанностями и дефицит времени субъективно воспринимается как более значимые, чем это есть на самом деле. Вероятнее всего, в случае неполной семьи проблема принимает характер эмоционально-психической перегруженности, неудовольствия отсутствием партнёра по семейным обязанностям, невозможности феномен «родительства» переживать совместно с отцом ребёнка.

В процессе воспитания детей в неполных семьях самой распространённой трудностью, по мнению опрошенных матерей, являлось непослушание и недисциплинированность ребёнка. В третьей части таких сложностей хорошо помогает усиление контроля за поведением ребёнка со стороны школьных педагогов. Некоторые матери недовольны друзьями ребёнка, никто и ничто не может им помочь. Матери стремятся «избавиться» от не-

желательного друга, но дети в такой ситуации ещё в большей степени оберегают эти отношения. Противостояние развивается по замкнутому кругу.

Примерно в трети обследованных семей протекают постоянные разногласия между разведёнными родителями о том, как часто ребёнок имеет право общаться с отцом, каково содержание этого общения и т.п. Иными словами, в неполных семьях продолжаются конфликты между родителями и ребёнок становится одним из вторичных участников семейных конфликтов.

Восемьдесят процентов родителей считают, что их дети испытывают различные трудности в процессе школьного обучения. Половина из них указывает, что трудности детей связаны с тем, что часть материала школьником не понимается. Некоторые родители (матери) стремятся восполнить пробелы в процессе выполнения домашней работы школьника, некоторым помогают школьные учителя, и, наконец, есть и такая ситуация, когда ничего не предпринимается, чтобы устранить школьные учебные пробелы.

Представляет интерес и тот факт, что только 25% матерей указывают, что ребёнок прогуливает уроки. По данным журналов посещаемости и отчётам классных руководителей, прогулы свойственны половине учеников из неполных семей, а низкая посещаемость (большое количество прогулов) у четверти детей. Иными словами, матери необъективно оценивают ситуацию как с учебной успеваемостью своих детей, так и посещаемостью ими уроков.

Матери указывают, что у ребёнка много конфликтов с одноклассниками, но в разрешении этих конфликтов никто не помогает.

Дальнейшая диагностика предполагала изучение детско-родительских отношений (опросник родительского отношения – А. Я. Варга, В. В. Столин). Проведение этого диагностического мероприятия встретило ряд затруднений: отцы не посещают школу – педагог (или психолог) не может их диагностировать непосредственно; отцы отказываются принимать диагностические опросники у матерей, воспринимают опросники негативно; отцы мало времени проводят с ребёнком и существенного участия в его жизни не принимают, хотя даже при пассивной родительской позиции могут иметь большое значение для ребёнка.

В силу возникших трудностей было решено ограничиться опросом матерей, но уточнить в вопросах к детям их отношения с отцами. Детям задавался один вопрос – каковы ваши отношения с отцом?

Установлено, для неполных обследованных семей свойственно избирательное отношение матерями стратегий по убывающей в количественном отношении кооперации, симбиоза, инфантилизации, принятия, гиперсоциализации. Для кооперации характерно проявлять заинтересованность в делах ребёнка, стремиться оказать помощь в различных его делах, высоко оценивать способности ребёнка, испытывать чувство гордости за успехи ребёнка. Таких семей около одной трети от общего числа. Здесь мать и ребёнок были довольны семейными взаимоотношениями. Распространённым является и симбиоз (четверть от общего количества) – стиль родительских отношений, при котором мать ощущает себя с ребёнком единым целым. В этих ситуациях матери стремятся удовлетворить все потребности ребенка, огра-

дить его от всех трудностей и неприятностей жизни. Характерна и постоянная тревога за ребенка, ребенок воспринимается матерью как маленький и беззащитный. Главным родители считают обеспечить комфортные материальные условия жизни детей. Принятие и инфантилизация как стили родительского отношения распространены в одинаковой степени.

Принятие означает, что родителям нравится ребенок таким, какой он есть, они уважают индивидуальность ребенка, симпатизируют ему, одобряют его интересы и планы. Данный стиль можно расценивать как благоприятное обстоятельство развития личности школьника. Инфантилизация связана с тем, что мать воспринимает своего ребенка младше, чем он есть в реальности, приписывает ему личную и социальную несостоятельность. Школьник кажется маме неприспособленным, открытым для дурных влияний. Гиперсоциализация в отношении к ребёнку сводится к повышенным требованиям к дисциплине и послушанию. Как правило, эти матери внимательно следят за выполнением ребёнком правил и социальных предписаний, пристально наблюдают за индивидуальными особенностями и привычками.

На этом фоне было интересно соотнести отношения ребёнка с отцом на фоне избранной матерью позиции. Установлено, что при стиле родительского отношения матери в равной мере встречаются и «плохие», и «хорошие» отношения с отцом (по оценкам детей). На фоне кооперации возникают как «хорошие», так и «плохие» отношения с отцом, а в некоторых случаях отношения оцениваются ребёнком как формальные, не существующие и т.д. Таким образом, отношения ребёнка с отцом, покинувшим семью, не обязательно жёстко и однозначно детерминированы стилем отношений матери. Влияние матери на отношение с отцом, безусловно, существуют, но оно не является единственным фактором (и не обязательно негативным).

Предпринятые диагностические мероприятия в своей совокупности показали следующее:

1. В течение первого года после развода дети обнаруживают снижение школьной адаптации. В течение 2–3 годов после развода ситуация для ребёнка остаётся стабильно тяжёлой. Подростковый возраст ребёнка отягощает нарушения школьной адаптации.

2. Родители детей обследованной категории не прекращают конфликтных отношений даже после развода. Это приводит к конфронтации в процессе воспитания детей. Довольно сильно расходятся представления бывшей жены и бывшего мужа о причинах их развода, при этом длительность пребывания в разводе не ведёт к снижению противоречий. Эти факторы ставят ребёнка в ситуацию социальной неопределённости.

3. Неполные семьи испытывают различные затруднения: финансово-материальные затруднения, дефицит свободного времени, сложности в воспитании детей. Оказываемая и стандартная социальная помощь, и помощь родителей разведённой жены не может решить всех семейных затруднений.

4. Кроме того, установлено, что в неполной семье перегруженность обязанностями и дефицит времени субъективно воспринимается как более значимый, чем это есть на самом деле.

5. Непослушание и недисциплинированность ребёнка, на которые часто сетуют матери, традиционно пытаются устранить усилением педагогического контроля, что не приводит к желанным результатам.

6. В неполных материнских семьях наиболее распространённым стилем отношения к ребёнку стала кооперация, следующие по распространённости принятие и инфантилизация. В целом стили отношения к ребёнку в неполной материнской семье нуждаются в коррекции.

7. В силу объективных и субъективных затруднений дети и матери не всегда удовлетворены сложившимися семейными взаимоотношениями. Во многих семьях необходимо преодолеть эмоциональные дистанции, развивать детско-родительское сотрудничество, оптимизировать педагогический контроль.

Список литературы

1. Алексеева Л. С. Социальный патронат семьи и детей. – М., 2007.
2. Антонов А. И., Медков В. М. Социология семьи. – М., 2009.
3. Башкирова Н. Решение проблем неполной семьи. – М., 2007.
4. Гурко Т. А. Программа социальной работы с неполными семьями. – М., 1992.
5. Дементьева И. Ф. Негативные факторы воспитания детей в неполной семье // Социологические исследования. – 2001. – № 11. – С. 7–10.
6. Ершова Н. М. Воспитание детей в неполной семье. – М., 2008.
7. Крайг Г. Неполная семья как социальная проблема. – СПб., 2006.
8. Мещерякова С. Ю. Психологическая готовность к материнству // Вопросы психологии. – 2009. – № 5. – С. 18–27.

РАЗДЕЛ 7. АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ ВЗГЛЯД НА ЛИТЕРАТУРУ И ИСКУССТВО КАК РЕСУРС ОБОГАЩЕНИЯ СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ, ВОСПИТАНИЯ И РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

УДК 82

Бондарева Наталья Сергеевна
Bondareva Natalya Sergeevna

ОБРАЗ ЖЕНЩИНЫ В ДРЕВНЕРУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ
THE IMAGE OF WOMEN IN OLD RUSSIAN LITERATURE
ГБОУ ВПО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь
Stavropol State Pedagogical Institute, Stavropol
e-mail: natsgu@mail.ru

Аннотация: в статье рассмотрено своеобразие создания женских образов в памятниках древнерусской литературы, выявлены ключевые особенности их формирования.

Annotation: in article the originality of creation of female images in monuments of Old Russian literature is considered, key features of their formation are revealed.

Ключевые слова: древнерусская литература; женский образ.

Keywords: Old Russian literature; female image.

Наблюдающаяся в последнее время переоценка культурных ценностей закономерно требует обращения к нравственным идеалам прошлого и непосредственно к пониманию женщины как носительницы моральных основ семейных ценностей, воплощения материнского начала и идеи бесконечной жертвенности. Осмысление женских образов, создаваемых в древнерусских текстах, позволяет обнаружить их национальное своеобразие, оценить статус и роль женщины в семье и в общественной жизни, разрушить стереотип о бесправности и необразованности древнерусских женщин.

В обществе и культуре Древней Руси отмечается противоречивое отношение к женщине. На протяжении многих веков существовали две диаметрально противоположные модели понимания природы представительниц прекрасного пола – ветхозаветная (представляющая женщину как некий «сосуд дьявола») и новозаветная (вырабатывающая традицию почитания Пресвятой Богородицы как женщины-праведницы). К этому дуалистическому видению в период длительного татаро-монгольского нашествия добавились отголоски восточной традиции деспотизма.

Считается, что в средневековом обществе женщина занимала положение только в соответствии с положением своего отца или мужа. «Древнерусские писатели редко обращали свой взор на дочерей, жен и матерей своих героев, – утверждает Д. С. Лихачев. – Однако во всех немногих упоминаниях женщина неизменно выступает в обаянии нежной заботливости, проникновенного понимания государственных забот и тревог своих мужей и братьев. ...Любовь к мужу, отцу или сыну не притупляет их любви к родине, ненависти к врагам, уверенности в правоте дела любимого человека»

[Лихачев: 70]. Академик настаивает на том, что в среде феодалов женщина была предана своим заботам жены, матери, дочери или вдовы. Как правило, серьезные государственные обязанности не были ее уделом.

С другой стороны, известный историк С.М. Соловьев полагает, что «в эпоху Средневековья женщины высших слоев общества принимали активное участие в политической жизни княжеств и земель» [Соловьев: 23]. Ученый утверждает, что многие из них не только имели собственное имущество и дружину, но и самостоятельно выбирали женихов, которых зачастую превосходили в уровне образованности.

Древнерусская книжность переняла из сферы общественной и духовной жизни традиции деления женских образов на два диаметрально противоположных и исключающих друг друга типа. Она формирует, с одной стороны, удивительные по своей человечности образы тихих и мудрых женщин, а с другой – образы «злых жен», лишенных человеческих черт, являющихся носительницами отрицательного начала.

Вообще, говоря о древнерусской литературе, следует помнить, что это литература, исследующая личность, сознающая ценность каждой индивидуальности и неповторимость человеческой души, но одновременно убежденная в существовании сверхличностных ценностей. Это литература, строящаяся на системе религиозных представлений, устремленная к вечной гармонии мира и Бога, пытающаяся решить вопросы философского осмысления действительности, ищущая смысл человеческого существования. Именно эти черты делают русскую литературу одной из вершин художественного, философского, нравственного развития человечества.

Огромный и относительно точный в хронологическом отношении конкретно-исторический материал, заключенный в летописных свидетельствах, раскрывает роль женщин на внешнеполитическом поприще, их участие в законодательной и административной деятельности. Однако не стоит забывать о характерной для средневековой литературы нарративной тенденции к идеализации и стандартному описанию жизни и деятельности знатных женщин.

Женщина-правительница воспринималась в истории Руси сквозь призму ее материнской заботы о подданных. Именно таким предстает перед нами образ первой женщины, правившей на Руси в X веке. Рано овдовевшая, оставшаяся одна с малолетним сыном на руках перед лицом поистине государственных проблем, княгиня Ольга в «Повести временных лет» представляет сильный и волевой характер.

Летописец поэтизирует мудрость княгини: в рассказе о жестокой мести древлянам за убийство Игоря воспеваются хитрость, хладнокровие и точный расчет правительницы; в описании проводимых ею реформ раскрывается политическая дальновидность Ольги; в поиске единой веры выражается желание княгини объединить восточнославянские племена. Так, следуя фольклорной традиции, создается образ правительницы: в нем легко прослеживается эпическая назидательность. Обман и коварство мстящей княгини прославляются летописцем как высший, справедливый суд и совершенно не осуждаются, так как являются привычными, соответствующими моральным принципам того времени.

Совершенно иным представляется образ Ярославны в «Слове о полку Игореве». Этот образ, созданный в лучших фольклорных традициях, воплощает идеал русской женщины, – преданной, любящей супруги, мудрой правительницы. В этом образе заложены поэтические основы, которые позже разовьются в нашей классической литературе: необыкновенная самоотверженность русской женщины, ее полное подчинение интересам мужа-воина, защитника родины, и безграничная вера в правоту его дела.

Ярославна заключает в себе идею созидания, противопоставления войны и мира, воплощает мысль о семье и доме. Наделяя героиню типичными чертами, автор не случайно передает ее чувства в фольклорном жанре плача, позволяя тем самым раскрыться поэтическому, полному нежности и грусти народному характеру.

Вопреки устоявшимся литературным канонам Древней Руси главным героем «Повести о Петре и Февронии Муромских» является не князь, способный на обман и предательство, идущий на поводу у коварных бояр, а мудрая и прозорливая крестьянка-целительница. Феврония без суеты разрешает жизненные трудности. Ум, благородство и кротость помогают ей преодолеть враждебность бояр. В каждой конфликтной ситуации автор противопоставляет высокое человеческое достоинство крестьянки низкому и корыстному поведению ее высокородных противников.

Таким образом, «Повесть о Петре и Февронии Муромских» представляет собой обработку житийных легенд о муромских святых и содержит ряд традиционных агиографических мотивов, в большинстве своем тесно переплетающихся со сказочными. С одной стороны, автор описывает жизненный путь канонизированных святых, воспекает их христианские достоинства и добродетели, с другой же – повествование во многом отступает от классического житийного канона, акцентируя внимание лишь на наиболее ярких эпизодах в жизни героев. Использование диалогов в повести отражает фольклорную традицию и придает повествованию живость и драматизм. Бытовая конкретика в описании некоторых сцен также противоречит традиционной агиографической схеме.

Характер подвига Юлиании Лазаревской в одноименном житийном тексте – каждодневный труд на благо ближнего и не знающее границ милосердие. В данном произведении прослеживаются все обязательные для агиографического жанра элементы. Новаторством здесь является введение бытовых эпизодов. Святость героини, всю жизнь занимающейся ведением домашнего хозяйства и рукоделием, рождением и воспитанием детей, заботой о муже и его родителях, возводится в идеал, уравнивается в своем значении с молитвенным подвигом и аскезой святого. Подобный тип подвижничества является специфическим для нового этапа развития русского общества и литературы. В то же время Юлиания – это типичный образ русской женщины – энергичной и умной хозяйки, любящей жены и матери, милосердной христианки, терпеливо сносящей все удары судьбы. Этот образ далек от абстрактного идеала святости. Если ранее агиограф пытался очистить подобный образ от подробностей быта, то в «Житии Юлиании Лазаревской» он погружен в быт, предстает в повседневных делах и заботах.

В «Повести о Карпе Сутулове» образ его жены Татьяны кардинально отличается от добродетельных образов святых жен традиционной средневековой литературы. Появление подобного персонажа связано, прежде всего, с изменившимися условиями русской жизни второй половины XVII в., с обновлением бытового уклада, новыми реалиями и ценностями, возникающими в связи с появлением буржуазии.

Характер Татьяны Сутуловой прорисован одним штрихом, ему не свойственны сложность и рефлексия. Основными чертами героини являются находчивость в решении жизненных ситуаций и верность мужу. Образ героини создается при помощи использования сюжетных элементов народной сатирической «антипоповской» сказки. Этому способствуют и последовательность повествования, и обязательные повторы, и фантастические сказочные происшествия, а также острый сатирический смех, обличающий именитых незадачливых любовников, обнаруженных в сундуках в одних нижних рубахах.

Помимо образов святых жен в Древнерусской литературной традиции встречаются образы «жен злых». Эти два диаметрально противоположных характера сталкиваются в многочисленных оригинальных и переводных «Словах». Причем, как и большинство образов средневековой словесности, они гиперболизируются: «добрая жена» становится средоточием всех христианских добродетелей, «злая» же, напротив, лишается человеческих черт, является исчадием ада, в который, в конце концов, будет ввергнут ее муж.

Отрицательные образы создаются путем художественного противопоставления «злой жены» добродетелям «жены доброй». Последний образ в произведениях лишь схематично намечен, тогда как отрицательные качества «злой жены» выписываются автором во всем их многообразии. Тем не менее доминирующим в памятниках древнерусской литературы является новозаветное видение женской сущности и количественно, произведения, создающие положительные образы, значительно преобладают.

Таким образом, воспроизведение женщины в средневековой литературе напрямую зависит от стиля и жанра произведения. Образы главных героинь в древнерусских художественных текстах создаются в соответствии с теми или иными жанровыми канонами. В летописи формируется образ мудрой правительницы, в ряде случаев жестокой, но справедливой, отстаивающей интересы своих подданных в рамках сложившейся культурной традиции; в житии – на первый план выдвигаются такие качества святой, как самопожертвование, аскетизм, глубокая вера в Бога; в воинской повести наряду с доблестью и бесстрашием героя-мужчины отмечается искренняя любовь к нему супруги, ее стремление помочь и поддержать мужа в любой ситуации; в сатире подчеркивается находчивость представительницы простого народа, ее умение смеяться над собой.

Анализ ряда произведений древнерусской литературы помог выявить следующие поэтические особенности формирования женских образов:

1. Как правило, подобные образы формируются на стыке фольклорно-мифологической и библейско-агиографической книжной традиции. Здесь необходимо отметить, что в определенный период христианство

и исторические реалии активно вносят свои коррективы в схему создания женских образов: деятельные и самобытные характеры сменяются образами по-христиански идеальных «кротких жен». Однако с течением времени в житийный текст все более и более начинают проникать черты фольклорной легенды, сказки и новеллы. Таким образом, уже в XVII веке новая демократическая литература, разрабатывая светскую тематику, смело опирается на фольклор, широко использует не только его образы и сюжеты, но и жанрово-стилистические особенности. Женские образы вновь становятся самобытными, создаются при помощи использования сюжетных элементов народной сатирической сказки.

2. В агиографических текстах образы женщин подвергаются демократизации, что ведет к постепенному обмирщению житийного жанра. Так, например, повествование о Петре и Февронии Муромских во многом отступает от классического канона, акцентируя внимание лишь на наиболее ярких эпизодах в жизни героев; бытовые описания придают образу Юлиании Лазаревской черты реальной женщины, что уже само по себе является существенным нарушением агиографической традиции.

3. Одним из наиболее распространенных стилистических средств создания женских характеров в памятниках древнерусской словесности выступает гипербола. Гиперболизированные женские образы могут вбирать в себя как сугубо положительные черты, воплощая традиционные христианские добродетели (образы святых жен), так и являться средоточием всех отрицательных качеств, представляя собой абстрактное злое начало (образ «злой жены»).

4. В ряде случаев в созданные древнерусскими авторами женские образы проникают мотивы средневековой переводной новеллистики (Феврония Муромская, Татьяна Сутулова). С одной стороны, здесь можно говорить о включенности данных персонажей в галерею женских образов мировой литературы, с другой – отмечая своеобразие и яркие национальные черты данных характеров, выявляется их самобытность и уникальность.

Таким образом, можно заключить, что по причине далеко не главенствующего социального положения женщины в обществе ее образ в древнерусской литературе был в значительно меньшей степени, по сравнению с образами мужчин, подчинен жестким правилам литературного этикета. Благодаря этому фольклорные элементы с легкостью проникали в произведения, женские образы создавались на стыке традиционно-книжного и устного народного творчества, что заставляло автора отступать от нормативного жанрового канона. Во всех немногих упоминаниях женщина неизменно выступает в обаянии нежной заботливости, проникновенного понимания государственных тревог своих мужей и братьев. Любовь к мужу, отцу или сыну не притупляет ее любви к родине, ненависти к врагам, уверенности в правоте дела любимого человека.

Список литературы

1. Лихачев Д. С. Человек в литературе Древней Руси. – М., 1915.
2. Соловьев С. М. Сочинения: В 18 кн. Кн. 2: История России с древнейших времен. Т. 3–4. – М., 1993.

Дворникова Евгения Игнатьевна
Dvornikova Eugene Ignatyevna

АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ТРАКТОВОК «Я» И «ДРУГОЙ»
В ТВОРЧЕСТВЕ М.М. БАХТИНА

ANTHROPOLOGICAL ASPECTS OF INTERPRETATIONS OF “I” AND
“OTHER” IN THE WORKS OF M. M. BAKHTIN

ГБОУ ВПО «Ставропольский государственный педагогический
институт», г. Ставрополь

Stavropol State Pedagogical Institute, Stavropol

e-mail: k.lit@mail.ru

Аннотация: в статье анализируется концепция М. М. Бахтина о позитивной роли Другого в становлении личности, а в более широком смысле – и культуры как особой системы ценностей. Раскрывается идея ученого, что развитие культуры, языка, личности невозможно без другой культуры, без Другой личности, другого («чужого») слова.

Annotation: the article analyzes the concept of M. M. Bakhtin on Another positive role in the development of personality, and in a broader sense – and culture as a special system of values. Reveals the scientist's idea that the development of culture, language, identity is impossible without the other culture, no Other personality, the other (“foreign”)

Ключевые слова: «Я», «Другой», диалог, культура, личность, система ценностей.

Keywords: “I”, “Other”, the dialogue, culture, personality, values.

Процесс «вхождения» в культуру – это процесс становления самосознания личности, процесс содержательной самоидентификации. В ходе этой самоидентификации абстракция «Я» переходит в состояние единства, наполненное конкретным содержанием, которое как раз и представляет собой своего рода систему сконденсированного опыта культурного сотворчества.

«Я» – важнейшая тема наук о человеке и культуре. Она «всегда останется таковой, потому что Я всегда существует только в тесном переплетении с Ты, с Другим, с окружающими вещами, с Мы, и антропология в каждую эпоху снова и снова выясняет суть этих отношений, их значение в конституировании Я. Само по себе Я не существует без этих переплетающихся отношений» [5, С. 54].

М. Бубер полагает, что отдельный человек не заключает в себе человеческой сущности: она проявляется только в общении, в единстве человека с человеком, в единстве, «опирающемся лишь на реальность различия между Я и Ты». Открытия М. Бубера – это идея абсолютной равнозначности «Я» и «Ты». Человек обретает собственную сущность, только вбирая в себя всечеловеческое и соотнося себя с другими. М. Бубер пишет: «Настоящий диалог, то есть не обусловленный заранее во всех своих частях, но вполне спонтанный, где каждый обращается непосредственно к своему партнеру и вызывает его на непредсказуемый ответ, – вот то истинное «между», которое является носителем межчеловеческого события и на котором основано подлинное видение мира» [3, С. 154].

По М. М. Бахтину, культура представляет собой постоянно развивающийся механизм, условием развития которого является диалог. В диалогической ситуации всегда есть двое участников. Формальное условие диалога – это обязательное наличие двоих, представляемых как «Я» и «Ты», «Я» и «Другой». Идеальная цель диалога – появление новой формы, чего-то третьего, не похожего ни на первого участника, ни на второго, но вобравшего в себя характерные и, возможно, лучшие качества и того, и другого. Гносеологический аспект отношений «Я – Другой» предполагает обретение Истины. Онтологический – объяснить причины мироздания, самого бытия. В философской традиции принято обозначение диалогической пары «Я» и «Другой». Каждое направление в философии стремится разработать собственное определение Другого, объяснить его онтологическую и гносеологическую роль в мировоззренческой системе. Но незыблемым остается положение, согласно которому язык, культура и личность могут развиваться только в связке «Я – Другой». Можно уточнять и детализировать бахтинскую культурологическую терминологию, например, говорить не о парах «официальное – неофициальное», «высокое – низкое», а об «элитарной» культуре и «массовой». Или вводить в обиход культурологии, социологии и педагогики понятия «конструктура» и «субкультура». Но ставшая классической оппозиция «Я – Другой» не утратила своей актуальности и универсальной объяснительной мощи.

Для бахтинской научной традиции характерно понимание диалогической связки «Я – Другой» как основы для непрерывного проживания процесса становления индивидуального сознания, культуры, языка, художественных форм и образов. Диалогу противостоит монолог, который рассматривается как внутренний, обращенный только на себя, на свое «Я», диалог, не предполагающий реального Другого. Диалог и монолог – взаимодополняющие друг друга формы сознания, состояния культуры и личности, а также условие их становления и развития. Диалектика отношений в системе «Я – Другой» предполагает действие, поступок, событие и, в конечном счете, ответственность, т.е. этический контекст. Однако действие в трактате М. М. Бахтина «К философии поступка» [1] – это не столько физическое перемещение тела в пространстве, сколько речевая активность, основанная на взаимодействии с другими, с теми индивидами, с которыми «Я» вступает в контакт. Само человеческое бытие у М. М. Бахтина рассматривается как «событие в мире с другими», т.е. как диалог моего «Я» с Другим. Поступок – это такой речевой акт, который позволяет «Я» выходить за пределы своей ограниченности, благодаря Другому разрывать замкнутость (ограниченность) «своего» мира и тем самым качественно преобразовывать собственную природу своего «Я». Причем для М. М. Бахтина переход границы «Я» представляется актом аксиологическим, изменяющим оценки и ценности. «... Я для себя являюсь субъектом какой бы то ни было активности... Другой человек для меня весь в объекте, и его я – только объект для меня. <...> Линия как **граница** (выделено мной. – Е.Д.) тела адекватна ценностно для определения и завершения *другого*... и совершенно не адекватна для определения и завершения меня для меня самого, ибо я существенно переживаю себя,

охватывая всякие границы, всякое тело, расширяя себя за всякие пределы, мое самосознание разрушает пластическую убедительность моего образа.

Отсюда следует, что только другой человек переживается мною как соприродный внешнему миру... может быть вплетен в него и согласован с ним. Человек как природа интуитивно убедительно переживается только в другом, но не во мне. *Другой* интимно связан с миром, я – с моей внутренней внемирной активностью (курсив М. М. Бахтина. – Е.Д.) [2, С. 36, 37–38].

Таким образом, мое «Я» невозможно представить как реально существующую в мире данность, если она не отталкивается от образа Другого, если не граничит с ним. По сути, Другой выступает в качестве структурирующего начала для моего «Я». Так и культура не может мыслить самое себя как аксиологическую данность, если она замкнута пределами своего «Я» (я-для-себя), ограничена пространством только своей культуры. Эта мысль М. М. Бахтина перекликается с идеей Ф. де Соссюра относительно того, что значение знака формируется отношением, оценкой. «Та система единиц, которая является системой знаков, является одновременно системой ценностей» [6, С. 254–255].

Позитивная роль Другого в становлении личности, а в более широком смысле и культуры как особой системы ценностей, с особой четкостью проявляется, если учесть, что «Я» без Другого у М. М. Бахтина имеет нулевой уровень субъективности. Говоря проще, личность сливается с природным началом, человеческое и культурное растворяется. Когда в моем поле зрения появляется Другой, мое «Я» «спасает себя от сплошной природной данности» [2, С. 38]. Уже в своей книге о Достоевском «Роман воспитания и его значение в истории реализма» М. М. Бахтин показал, что в основе художественного образа лежит древнейшая культурная активность человека, направленная на Другого: объятия, поцелуй, осеменение. Такой эмоционально-чувственный контакт, имеющий символическое значение, очерчивает границы Другого, но и одновременно формирует образ себя, испытует пространство, занимаемое своим телом. Этот элементарный язык культурной жестикуляции позволяет человеку осваивать и испытывать окружающий мир, получать взаимные, подтверждающие действия от Другого в общении. Тем самым через испытание и общение происходит воспитание, точнее, самовоспитание личности. «Важнейшие акты, конституирующие личность, определяются отношением к другому... Само бытие человека есть глубочайшее общение. Быть – значит общаться. Быть – значит быть для другого и через него – для себя. У человека нет внутренней суверенной территории, он весь и всегда на границе» [2, С. 188]. Диалогическая ситуация предполагает, что помимо моего «Я» есть и другое «Я», собственно Другой. Причем онтологическая природа Другого принципиально отличается от моего «Я». Но эта инаковость не мешает вступить в контакт и достичь взаимопонимания.

Таким образом, в своих трудах по истории культуры М. М. Бахтин показывает, что Другой пронизывает и составляет телесную ткань человеческих культур. Как «чужое слово» (аналог Другого) образует полифо-

ническую среду романа, так и иная культура обнаруживается в, условно говоря, своей культуре как неразрывная, структурообразующая часть ее. Более того, развитие культуры, языка, личности, невозможно без Другой культуры, Другой личности, другого («чужого») слова. «Эта ориентация является выражением той огромной исторической роли, которую чужое слово сыграло в процессе созидания всех исторических культур (во всех без исключения сферах идеологического творчества – от социально-политического строя до житейского этикета). Ведь именно чужое иноязычное слово (в сущности, Другой. – Е.Д.) приносило свет, культуру, религию, политическую организацию (шумеры – вавилонские семиты; яфетиды – эллины; Рим, христианство – и варварские народы; Византия, «варяги», южнославянские племена – и восточные славяне и т.д.) Эта грандиозная организующая роль чужого слова, приходившего всегда с чужой силой и организацией <...>, привела к тому, что чужое слово в глубинах исторического сознания народов срослось с идеей власти, идеей силы, идеей святости, идеей истины и заставило мысль о слове преимущественно ориентироваться именно на чужое слово» [4, С. 290].

Действие механизма культуры, его продуктивная, преобразующая функция определяется наличием Другого. С одной стороны, наличие в поле зрения «своей» культуры или личности иной культуры или личности задает пространственные характеристики, границы, не позволяет раствориться, исчезнуть «своему» организму, предоставляет возможность моему «Я», моей культуре обнаруживать свою инаковость, отличность, непохожесть ни на что другое. Проводя границу между «своим» и «чужим», определяя дистанцию и размечая культурную территорию границей, личность и культура осознает и маркирует таким образом свою уникальность. С другой стороны, как показал М. М. Бахтин, именно наличие Другого вне меня, разделенного от моего «Я» непроницаемой границей, заставляет сознание культуры и личности предпринимать действия, направленные на Другого. Первая культурная жестикюляция ребенка в отношении своего зеркального отражения (Ж. Лакан), преобразованная в символическую жестикюляцию ритуала (объятия, поцелуй, рукопожатие), фиксирует глубинную потребность моего сознания в Другом, ибо в этой архаической жестикюляции отражена потребность в осознании своего «Я». Ведь действия, направленные на прохождение границы, предполагают ответную реакцию, такую же жестикюляцию со стороны Другого, признающего, что и мое «Я» существует.

Список литературы

1. Бахтин М. М. К философии поступка // Философия и социология науки и техники. – 1986. – С. 80–160.
2. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. – М., 1979.
3. Бубер М. Я и Ты. – М., 1993.
4. Волошинов В. Н. Марксизм и философия языка. – М., 1993.
5. Губин В. Д., Некрасова Е. Н. Философская антропология. – М., 2000.
6. Соссюр де Ф. Труды по языкознанию. – М., 1977.

Налбандьян Маргарита Альбертовна
Nalbandyan Margarita Albertovna

**АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ КОМПЛЕКСНОГО
ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СРЕДСТВ ИСКУССТВА В ФОРМИРОВАНИИ
ЦЕЛОСТНОЙ ЛИЧНОСТИ**
**ANTHROPOLOGICAL POTENTIAL OF INTEGRATED USE OF ART IN
THE FORMATION OF THE WHOLE PERSON**

**ГБОУ ВПО «Ставропольский государственный педагогический
институт», г. Ставрополь**

Stavropol State Pedagogical Institute, Stavropol

e-mail: ritanalbandyan@mail.ru

Аннотация: в статье рассматриваются особенности эстетического воспитания личности средствами искусства, а также возможности комплексного педагогического воздействия средств искусства на когнитивную и эмоционально-волевую сферы личности, рассматривается механизм целостного художественного восприятия произведений искусства.

Annotation: the article discusses the features of aesthetic education of the individual through art, as well as the comprehensive means of pedagogical influence of art on cognitive and emotional-volitional sphere of personality, examines the mechanism of a holistic artistic perception of works of art.

Ключевые слова: искусство, средства искусства, художественный образ, восприятие, эстетическое воспитание, эстетическое переживание, эстетическое сознание, эстетическое отношение, эмоциональная сфера, эстетическая способность, эстетическая потребность.

Keywords: art, art tools, artistic image, perception, aesthetic education, aesthetic experience, aesthetic consciousness, aesthetic attitude, emotional sphere, aesthetic ability, aesthetic requirements.

В процессе воспитания личности особое место принадлежит искусству, которое является социально-эстетическим феноменом, содержащим в себе и передающим человечеству социально-общезначимые ценности.

Сознание антропологического потенциала средств искусства в исследовании культуры осознается сегодня как особая форма осмысления и интерпретации мира.

Все средства искусства выполняют разнообразные функций в обществе (социокультурную, познавательную, воспитательную, катарсическую, компенсаторную, коммуникативную, гедонистическую, эстетическую и др.). Под средствами искусства понимаются способы отражения окружающей действительности в искусстве. Все виды искусства располагают средствами, с помощью которых передается художественная картина мира (звуки, ритм, форма, краски, объем, слово, цвет, пространство, объем и др.). Эти средства можно объединить в группы, которые свойственны всем видам искусства. Здесь можно выделить целостность, ассоциативность, образность, привлекательность, интонационность, заразительность, условность, интонационность, способствующие комплексному восприятию произведений искусства и осуществляющие свое воспитательное воздействие на личность.

В эстетической форме передается привлекательность искусства, которая помогает привлечению внимания к его содержанию, благодаря чему в процессе восприятия происходит эстетическое удовольствие. Позитивное восприятие и переживание зависят от социальной направленности, уровня интеллектуального, нравственного, эстетического развития человека [3].

Искусство имеет условный характер. Это проявляется в том, что оно является обобщенной, условной моделью мира, здесь заключаются различные символы, условные обозначения, знаки, формы. В произведении искусства всегда есть момент условности, недосказанности, что подразумевает активность восприятия, мысли, эмоций человека, вызывает эстетическое переживание. Мы считаем, что эмоции здесь тоже условны. Те переживания, которые человек испытывает в процессе общения с искусством, находятся «за пределами» настоящих жизненных связей. Создавая модели различных чувственных состояний, искусство побуждает размышлять, переживать, сочувствовать.

Специфичный язык искусства, особенности его художественной формы вызывают сравнение с индивидуальным опытом в сознании человека. Ассоциативный характер влияния искусства выражается в способности сопоставления с прошлым и настоящим опытом человека, напоминания, побуждая к логическому и чувственному.

Одновременно с этим искусство способствует активизации мыслей и чувств человека. Это происходит благодаря его заразительности. Произведение искусства содержит элементы, которые передают и внушают определенные идеи. Оно передает чувства и мысли от человека к человеку, способствует переживанию произведений искусства. Так, Л. Н. Толстой считал, что степень заразительности является важнейшим критерием его достоинства. Заразительность искусства проявляется благодаря определенным условиям: оригинальности, специфичности и новизне передаваемого чувства; точности его передачи; правдивости и искренности художника, силе того чувства, которое он сам испытывает и стремится передать публике [4].

Через особую систему знаков и символов художественный образ индикаторно выражает отношения реальной человеческой жизни, объединяя в себе диалектически противоположные элементы: индивидуальное и всеобщее, конкретное и абстрактное, чувственное и логическое, объективное и субъективное, сочетая типизацию предметов и явлений с конкретно-чувственными чертами, отражая общее через единичное, индивидуальное. По нашему мнению, художественный образ вполне мысленно-конкретен, поскольку через него осуществляется не просто копирование действительности, а ее точное мысленное воссоздание автором.

При этом заметим, что художественный образ наряду с предметным отражением (объективное) передает мировоззренческие принципы, жизненную позицию, вкусы его создателя (субъективное), воплощающего их в своем сочинении, что позволяет рассматривать художественный образ как идеальную мысленную модель мира.

Целостность как средство искусства представляет собой общность различных его видов, которые имеют общий источник – жизнь, общую эстетическую природу, единые законы развития мышления, природы, искусства. Искусство отражает единство мира целостно, т.е. каждый его вид в силу специфики своего языка воссоздает действительность в целом.

Интонационность искусства понимается нами не только как разнообразие тонов или красок, но и как основная траектория познания мира через искусство. Универсальность интонации в искусстве состоит в целостности и общности состояний человека, его эмоциональной сферы. Интонация является носителем художественного смысла, что позволяет воспринимать отношение автора к созданному им образу. Отсюда интонационность представляется звеном, связывающим художника и его зрителя или слушателя [2]. С помощью интонации человек может проникнуть в мир чувств, переживаний, идей автора, что позволяет через произведения искусства органично соединять воспитание и обучение, осуществлять передачу духовного опыта всего человечества, оказывать педагогическое воздействие на молодое поколение.

Итак, многообразие специфических средств искусства, его образная структура, особый эмоциональный строй способны оказывать свое воздействие на человека, развивая в нем эстетическое восприятие и переживание, благодаря чему происходит формирование эстетического суждения, эстетического чувства и эстетического вкуса.

Эстетические чувства, возникнув в результате эстетического переживания, влекут за собой различные состояния эстетического сознания (потрясение, радость, восхищение и др.), благодаря этому человек получает эстетическое наслаждение от произведения искусства. Эстетическое чувство выражается в способности ощущать, осознавать и чувствовать прекрасное, испытывая при этом эстетическое удовольствие.

Общение с прекрасным отражается на развитии в человеке эстетической оценки художественных образов, явлений в искусстве, окружающем мире, способности отличать прекрасное от безобразного, возвышенное от низменного, т.е. эстетического суждения. При этом осуществляется формирование эстетического вкуса, который включает в себя элементы эмоционального отношения и суждения.

Из сказанного выше следует, что средства искусства, синтетически воздействуя на человека, оказывают влияние на ее рациональную, эмоциональную и волевую сферы. Важным условием при этом является целостное художественное восприятие произведений искусства, представляющее собой единство трех этапов проникновения в сущность художественной формы, что обеспечивает эффективность всестороннего развития личности.

Комплексное восприятие произведений искусства включает в себя эстетическое переживание и сопереживание (чувственное познание), нравственный анализ (осмысление), художественно-эстетическую оценку (толкование воспринятого). Как творческая деятельность сознания, оно способствует накоплению и практическому применению художественного и социально-индивидуального опыта, обогащению жизненных ценностей личности.

В процессе художественного восприятия, когда чувственная природа человека реагирует на раздражения, вызываемые произведениями искусства, происходит творческое переживание, основу которого составляет попытка воспроизведения внутреннего образа (формы) и творческого на-пряжения (содержания).

Таким образом, в акте творческого переживания происходит эволюция эмоциональных переживаний человека. На первом этапе художественное произведение объединяет низшие процессы деятельности сознания, организуя ощущения в комплексы восприятий, которые вызывают волевую реакцию, стремление к внутренней упорядоченности впечатлений. Второй этап характеризуется некоторым усложнением начальных впечатлений, возникают представления, происходит апперцепирование организованных впечатлений с предыдущим опытом личности, это приводит к пониманию сюжетно-психологической формы, большей сосредоточенности на произведении искусства, приближению к познавательным процессам, рационализации переживаний. При этом необходимо отметить, что восприятие произведения искусства требует высокой степени внутренней активности личности.

Л. С. Выготский считал, что в основе эстетической активности лежит «вчувствование», которое является продолжением или возобновлением внутренних человеческих реакций, это приводит к творческой переработке объекта. Таким образом, основными составляющими процесса восприятия и переживания искусства выступают раздражение, переработка и ответ.

Внешние впечатления на организм (эстетические раздражители) и чувственные воздействия вызывают у человека особые реакции, которые состоят в сложной работе мышления, сопоставлении с предшествующим опытом, при этом осуществляется синтез элементов художественного целого, в результате чего воспринимающий самостоятельно создает эстетический объект [1].

Человеку от природы присущи эстетическая способность и эстетическая потребность в гармонии, переживании, красоте, что заставляет человека обращаться к искусству. Это позволяет ему активизировать свои волевые импульсы, поднять эмоциональный тонус. Вид и характер этих переживаний, содержащихся в художественных произведениях, сопоставим чувствам и эмоциям, возникающим у человека в действительности, так как в художественных произведениях воплощены раздумья, ощущения, свойственные каждому индивиду. Процесс переживания объектов через восприятие искусства характеризуется приобщением к познавательному акту, положительным эмоциональным отношением к изображаемым явлениям и предметам.

Таким образом, искусство, отражая многообразие мира, выступает эффективным социальным механизмом, регулирующим отношения и взаимосвязи человека с действительностью. Оно дает установку на включение в систему общественных отношений, адаптирование к ним, преобразование, что позволяет видеть в искусстве средство всесторонней социализации личности, ее духовного совершенствования.

Соотнесение с личными эстетическими идеалами, а также с идеалами автора несет определенный воспитательный заряд, способствуя обогащению внутреннего мира человека, его эмоциональной сферы, формированию эстетического сознания и эстетического отношения. В результате эстетической деятельности, а также в процессе осмысления реальных общественных связей возникают эстетические отношения, соответствующие целям, стремлениям и ценностям общества. Они устанавливают гармоничные взаимоотношения между обществом и человеком.

С помощью эстетического сознания (эстетических чувств, суждений, переживаний, взглядов, вкусов и идей) человек закрепляет образные и конкретно-чувственные знания об окружающем мире и выражает к нему свое отношение.

Таким образом, искусство с помощью своих специфических средств осуществляет комплексное воспитание человека, соединяя в себе гражданское, патриотическое, эстетическое и другие направления воспитательной работы, формируя мировосприятие личности, ее мировоззрение, творческое мышление.

По мнению Л. Тэдда, именно эстетическое воспитание средствами искусства имеет преимущество перед другими видами воспитания, так как «...оно прямо направлено к нравственной цели и имеет определенное нравственное значение» [5, С. 14]. Оно помогает молодежи определиться в своих представлениях, полученных из окружающей действительности, сохранить их, так как художественные образы дают более запоминающееся, яркое понятие о предмете.

Переживание искусства, базирующееся на активной внутренней работе человека, формирует его высшие моральные чувства посредством усвоения гражданских, нравственных, духовных ценностей, содержащихся в произведениях искусства. В процессе систематического общения с ценностями искусства личность познает мир и самого себя, свой внутренний мир, при этом у него возникает особое состояние духа, происходит подъем духовных сил.

Искусство формирует эмоциональную оценку явлений действительности, мировоззрение личности в процессе комплексного воздействия на рациональную, эмоциональную и волевую сферы человека,

В результате восприятия, прочтения, осмысления художественного образа осуществляется передача информации о явлениях жизни, эмоций и чувств, которые этот образ содержит. В произведении искусства отражаются разноаспектные мировоззренческие, этические взгляды и убеждения, оценки и вкусы художника (философские, экономические, социально-политические, нравственные, эстетические и др.). При этом мировоззрение автора «не лежит на поверхности», оно «встраивается» в содержание и форму сочинения, что требует определенной подготовки реципиента, активности его восприятия и мышления. Благодаря жизненной конкретности художественного образа человек может не только воспринимать определенные взгляды и убеждения автора, но и делать самостоятельные выводы и даже такие заключения, которые будут противоположны содержащимся в произведении. Именно в этой особенности средств искусства мы видим

важное воспитательное значение, благодаря которому становится возможным включать в воспитательный процесс произведения искусства широкой художественно-эстетической направленности.

Безусловно, искусство может осуществлять воспитательное воздействие на личность стихийно, в процессе общения с ним. Такое влияние напрямую зависит от художественно-эстетической, социальной подготовки индивида. Но если процесс воспитания средствами искусства будет организован с помощью определенных педагогических методов, принципов, на основе учета соответствующих условий, то это позволит более эффективно осуществлять художественную подготовку молодежи, формирование системы мировоззрения и убеждений. Отсюда большое значение приобретает эстетическое воспитание как процесс, способствующий формированию духовно-ценностной структуры личности, становлению эстетического отношения к окружающему миру, развитию чувства гармонии и красоты, любви к прекрасному.

Таким образом, эстетическое воспитание средствами искусства является наиболее действенным благодаря полифункциональности, комплексности его воздействия на личность, специфике художественно-образного отражения. Понимать произведения искусства, наслаждаться ими недостаточно, основными задачами эстетического воспитания являются формирование и развитие человеческих качеств, нравственное совершенствование, т. е. воспитание гармоничной, целостной личности, яркой индивидуальности, творческого человека как субъекта культуры.

Список литературы

1. Выготский Л. С. Педагогическая психология. – М., 1991.
2. Кудряшов А. Ю. Теория музыкального содержания. Художественные идеи европейской музыки XVII–XX вв.. – СПб., 2010.
3. Кульневич С. В., Лакоценина Т. П. Воспитательная работа в современной школе. Воспитание: от формирования к развитию. – М., 2000.
4. Толстой Л. Н. Что такое искусство? – М., 1898.
5. Тэдд Л. Новый путь для художественного воспитания юношества и детей. Руководство к одновременному воспитанию руки, глаза и ума. – М., 1909.

УДК 8; 82.02

*Погребная Яна Всеволодовна
Pogrebnyaya Jana Vsevolodovna*

ВЗРОСЛЕНИЕ КАК НРАВСТВЕННАЯ ПРОБЛЕМА В «МОЛОДЕЖНОМ РОМАНЕ» ЮРИЯ СЛЕПУХИНА «КИММЕРИЙСКОЕ ЛЕТО»

**GROWING UP AS A MORAL PROBLEM “YOUTH NOVEL”
YURI SLEPUHIN «CIMMERIAN SUMMER»**

**ГБОУ ВПО «Ставропольский государственный педагогический
институт», г. Ставрополь**

**Stavropol State Pedagogical Institute, Stavropol
e-mail: maknab@bk.ru**

Аннотация: в статье анализируется проблема взросления как движущий мотив сюжета романа «Киммерийское лето», идентифицируемого как «молодежный роман». Таким образом, проблема становления личности разрабатывается в антропологическом аспекте как событийная и как психологическая.

Annotation: this paper analyzes the problem of growing up as a motive for the plot of the novel "Cimmerian summer", identified as "youth novel." Thus, the problem of personality developed in the anthropological aspect as event-driven and as psychological.

Ключевые слова: «молодежный роман», типологические черты, сюжет, психологизм, гуманизм.

Keywords: "youth novel" typological features, plot, psychology, humanism.

Имя писателя и публициста Юрия Григорьевича Слепухина (1926–1998) вошло в историю русской литературы в 1962 году. Литературный критик и историк литературы Евгения Щеглова, характеризуя вклад Юрия Слепухина в отечественную литературу, подчеркивает, что роман «Перекресток» стал для молодых людей шестидесятых годов прошлого века не только настоящей настольной книгой [3; С. 7], но и открытием новых тем и героев в отечественной литературе. В романе «Перекресток» писатель показывает судьбы русской девушки Тани, которая оказалась в концентрационном лагере в Германии и была освобождена войсками союзников, и сына осевших в Париже русских эмигрантов – Кирилла, который волею военных судеб оказался на Украине, размышляет о том, есть ли у них будущее в СССР.

Юрием Слепухиным написано десять романов, некоторые из них связаны развитием одних и тех же сюжетных линий, показывающих судьбы главных героев. Особое место в наследии Ю. Слепухина принадлежит «молодежным» романам: «Ступи за ограду» (1961–1963) и «Киммерийское лето» (1969–1971).

Юрий Слепухин – мастер динамичного сюжета, связывающего все детали и кажущиеся сначала случайными подробности в единое романное полотно. Целостная картина романного мира складывается из переплетения судеб главных и второстепенных героев. Юрий Слепухин убеждает: нет в человеческой жизни ничего случайного, она тысячью нитей связана с судьбами других людей, каждый поступок героя отзывается эхом в чужих судьбах, вызывает порой отсроченный во времени, но неизбежный резонанс. Именно эта художественная целостность слепухинских романов сообщает им такое редкое для серьезной литературы качество, как занимательность: повествование строится так, что развитие сюжета полностью захватывает читателя.

Именно отсутствие тенденциозности и заданности, необходимости следования строгим жанровым канонам делает романы Ю. Слепухина «романами-открытиями», открытыми для свободных, а не смоделированных интерпретаций. Именно такой подход выступает ведущим в антропологическом литературоведении. Как подчеркивает В. Изер, обосновывая в статье «К антропологии художественной литературы», необходимость антропологического подхода к художественной литературе основана на том, что: «литература как средство коммуникации так или иначе сопровождала че-

ловечество с самого начала его исторической памяти, это должно быть вызвано определенными антропологическими потребностями» [1]. Исследователь подчеркивает, что литература прежде всего отвечает человеческой потребности к «путям созидания мира» [4; С. 10], открывая новые пути построения характера и показывая новые способы обретения человеком своего места в мире. Собственно коммуникативная функция литературы, ее диалог с читателем, находясь в центре внимания антропологического литературоведения, одновременно образует главный аксиологический приоритет в творчестве писателя реалиста. Вместе с тем некоторые литературные жанры, в частности, жанр молодежного романа, сформировавшийся в отечественной литературе прошлого века, именно этот аспект реализуют в качестве доминирующего.

Жанр «молодежного романа» складывается в отечественной литературе 60–70-х годов в ответ на требования времени, остро поставившего вопросы о том, как важно молодому человеку не ошибиться с выбором жизненного призвания, как важно войти в жизнь человеком с уже сложившимися представлениями о добре и зле, о чести и совести, с отчасти уже сформировавшейся системой жизненных принципов. Действие молодежных романов, как правило, локализовано в школе или в институте. География романа, разумеется, может быть значительно шире, но главные герои романа – одноклассники или однокурсники, готовые начать самостоятельную жизнь, но пока тесно связанные учебой в одной школе, делами и интересами их школьной дружеской компании или классного коллектива. В качестве героев в молодежном романе, как правило, выступают выпускники, поскольку для них проблема нравственного и жизненного выбора стоит особенно остро, выступает совершенно неотложной. В молодежном романе, в котором центральной организующей сюжет темой выступает становление личности, особую роль приобретают образы родителей и учителей, причем порой эти герои конфликтны друг с другом, предлагают принципиально разные пути для будущей взрослой жизни своим ученикам и детям. Значительную роль в молодежном романе играют монологи, дневники, письма, выступающие как средство и способ психологического анализа, самораскрытия героя, показа его рефлектирующего состояния, так и способом самоидентификации героя, средством его самопознания. Не менее важное место в романе занимают внесюжетные, внесобытийные ситуации, никак не связанные с развитием основного романного сюжета: это ретроспективные ретардирующие действие вставные рассказы о прошлом героев, споры об истории, искусстве, литературе, которые выступают способом обретения духовных и нравственных ориентиров на пути героя к самому себе и к своему истинному назначению. Отличительной чертой молодежного романа выступает актуализация в нем текущего момента, его репортажная повествовательная манера, ускоренность в настоящем времени. Молодежный роман показывает нравственный поиск современников читателя, подчеркнуто обращен к такому читателю, который мог бы стать одним из героев романа.

В парадигму молодежного романа в отечественной литературе XX века входят «Мой младший брат» В.П. Аксенова (1962), «Дом на набережной»

Ю.В. Трифонова (1970–1976), «Ночь после выпуска» В.Ф. Тендрякова (1974), «Ягодные места» Е.А. Евтушенко (1982). Повести В.П. Аксенова («Пора, мой друг, пора» (1963), более поздние хронологически молодежные повести В. Токаревой («Талисман», 1982) и Ю. Полякова («Работа над ошибками» (1986), «Сто дней до приказа» (1980, опубликована в 1987) в жанровом отношении близки к молодежному роману и по тематике, и по проблематике. Типологическими чертами молодежных повести и романа выступает не столько выбор молодого героя, поскольку при наличии молодого героя протагониста, повести и романы многогеройны, в них развивается несколько параллельных сюжетных линий, показывающих судьбы героев старшего поколения в тесном взаимодействии с молодежью, сколько выбор ключевой сюжетной ситуации, которую можно охарактеризовать как пограничную, ситуацию выбора молодым героем своего будущего пути, жизненных принципов, постепенного формирования убеждений и позиции. Поэтому молодежный роман можно назвать романом взросления или становления. Более того, особый статус в молодежном романе приобретают герои – учителя и наставники, именно они направляют процесс формирования личности молодых героев, именно они несут ответственность за правильность этого формирования.

От героев, представляющих старшее поколение, в семье, в школе, даже в любви (Ника Ратманова в романе «Киммерийское лето» влюбляется и встречает ответное чувство у человека зрелого, состоявшегося профессионально с установившимися убеждениями, шкалой ценностей, представлениями о добре и зле), в молодежном романе требуется максимальная честность, полная открытость, иначе они не смогут пользоваться доверием своих детей и учеников. Молодежный роман, как правило, завершается happy end: герой обретает уважение товарищей, добивается признания своих достижений (в искусстве, спорте, науке), находит свой путь в профессию, встречает настоящую любовь. Таким образом, переходное время, изображаемое в романе, завершается неким этапным достижением героя, который, пройдя через испытания, добился победы и обрел свой путь в жизни.

Герои романа «Киммерийское лето» – выпускники средней школы: Ника Ратманова, Андрей Болховитинов, Петя Аронсон и Катя Саблина – будущие технари и математики, модница Рената Борташевич, музыкант, поклонник рока Игорь Лукин. Все молодые люди в романе показаны во взаимодействии с семьей, учителями, друзьями родителей. Можно утверждать, что в романе два протагониста – Ника Ратманова и Андрей Болховитинов. История их развития и становления, событийная канва их судеб образует две главные параллельные сюжетные линии в романе. Так или иначе во взаимодействие с двумя главными героями приходят все остальные персонажи романа. Построение сюжета, направленное на создание событий-испытаний, формирующих характер героев через их осмысление и преодоление, выдержано через развитие двух порой обособленных сюжетных линий, развитие обусловлено необходимостью показать процесс формирования и становления личностей главных героев. Причем по мере взросления главных героев расширяется география романа, таким обра-

зом, подчеркивая духовный рост и укрупнение кругозора молодых людей. Действие романа «Киммерийское лето» начинается в Москве, потом переносится в Северную столицу, а потом география романа, постепенно расширяясь, охватывает и раскопки под Феодосией, и город Новоуральск, в котором живет брат главной героини Ники Ратмановой.

Все же сюжет строится так, что преимущественное внимание читателя приковано к взрослению и становлению Ники, но образ Ники подан в романе не обособленно: мы видим Нику в семье, Нику в школе, Нику в компании друзей, Нику с учительницей литературы, Нику с археологами, Нику с внезапно обретенным братом, Нику с няней бабой Катей. Все герои одинаково интересны и дороги автору, даже эпизодически появляющийся в романе Сергей Данилович, которого война разлучила с любимой Татьяной Викторовной, попавшей в оккупацию, а потом в немецкие концлагеря, с историей любви этих героев читатель Слепухина знаком по роману «Перекресток».

Юрий Слепухин создал целый мир, населил его людьми, судьбы которых тесно связаны друг с другом. Настолько тесно, что оброненный в Москву-реку портфель Ники (а это происходит в самом начале романа) приводит ее после летней отсрочки (писатель дает героине возможность поучаствовать в работе археологов в Крыму, встретить свою настоящую любовь, вернуться обновленной и повзрослевшей в Москву) к водолазу, портфель нашедшему и вспомнившему, что он знал некоего Славу Ратманова, бывшего детдомовца, который теперь живет и работает в Новоуральске. Сначала Ника думает, что это просто однофамилец, но поразительная реакция матери, которая чуть не потеряла сознание, услышав о Славе, заставляет Нику предположить, что она столкнулась со страшной, тщательно скрываемой от нее семейной тайной.

Новизна романа «Киммерийское лето» состоит в отступлении от сложившегося в каноническом молодежном романе способа распределения ролей и соответствующих черт характера: главная героиня Ника Ратманова сталкивается с обманом и предательством в собственной семье, сталкивается с лицемерием матери, с охранительным стремлением отца загладить конфликт, избежать огласки. Героиня романа переживает острейшее разочарование, фактически теряет семью. Ника узнает, что Слава ее родной брат, которого мать по настоянию отца оставила еще малышом в детском доме, потому Ярослав не был сыном Ратманова. Ника узнает и о том, что старшая сестра – Светлана, перспективный физик-ядерщик, знала о существовании брата, но его судьбой давно интересоваться перестала. Узнает и о том, что отец однажды ездил к Ярославу, но тот наотрез отказался жить вместе с матерью, которая его предала и бросила во время войны: дело было в 1943 году, когда Иван Афанасьевич был на фронте, а его жена Елена Львовна и пока единственная дочь Света находились в эвакуации.

Как Нике жить дальше? Как продолжать любить мать и отца, бросивших на произвол судьбы маленького ребенка? Как сохранить собственную романтическую любовь к археологу Игнатьеву, если чувствуешь, что прежний мир рассыпается и рушится на глазах, как гибнет все, во что ты любил и верил? Ника решается уехать к брату. Ярослав встречает ее очень

ласково, он и его жена – люди добрые и простые, они с удовольствием приняли Нику, которую поражает то, что Ярослав как-то сумел преодолеть свою боль, что он не зол на мать, не таит обиду и даже пытается ей, Нике, внушить мысль о милосердии, о прощении. Ника пока не может его понять. Но потом случится нечто такое, что поможет Нике обрести подлинную человечность, настоящую зрелость чувств: попытка самоубийства матери заставит Нику понять всю глубину собственной жестокости и беспощадности. Именно обретением человечности и завершается роман «Киммерийское лето»: Ника не стала студенткой или женой Игнатьева, она пока еще по-прежнему смутно представляет свое будущее призвание, но главное событие все же произошло – Ника стала человеком. Именно это воочеловечивание героини и составляет главный сюжетный стержень романа.

Юрий Слепухин, как писатель-реалист, мастерски воссоздает в романе действительность 60-х годов, наполненную горячими спорами физиков и лириков, полемикой о назначении и смысле искусства, обсуждением книжных новинок и фильмов, чтением стихов современных поэтов и классиков. Эта сюжетная линия в романе связана с образом начинающего художника Андрея, одноклассника Ники. Неожданная зрелость, которая обнаруживается в суждениях юного Андрея Болховитинова, позволяет предположить, что собственные раздумья и сомнения герою передает автор. Андрей считает, что искусство должно принадлежать всему человечеству, должно духовно обогащать и развивать все человечество, но не перестает настаивать, что «настоящее искусство – это ведь всегда откровение ... или открытие» [2; С. 584]. Автор позволил, таким образом, Андрею озвучить собственную позицию: искусство, оставаясь правдивым и точным, не должно быть фотографической копией действительности, оно должно учить, развивать, помогать читателю обрести нравственные ориентиры, разобраться в собственной жизни.

В парадигме «молодежного романа» с его достаточно жестким жанровым канонам, ролевым и повторяющимся набором персонажей (молодые люди на пороге новой жизни, их мудрые учителя и наставники, их чуткие и честные родители) роману Юрия Слепухина «Киммерийское лето» принадлежит особое место, не только потому, что автор не отказывается от увлекательности как сюжетного атрибута, не отдает предпочтение монологам или интеллектуальным раздумьям героев в ущерб сюжетной напряженности, но и потому, что автор ломает сложившийся ролевой канон. Причем именно это изменение традиционной роли старших героев становится не только причиной главного события в романе, но именно благодаря тому, что родители Ники являются не в традиционной роли мудрых всепрощающих наставников, автор переносит внимание читателя на внутреннюю динамику становления героини, таким образом, не столько выбор профессии, не столько признание товарищей, а именно обретение Никой всей полноты человечности, лучших человеческих качеств – великодушия, милосердия, сострадания, умения прощать – становится доминантой развития героини, самым главным событием ее взросления.

Список литературы

1. Изер В. К антропологии художественной литературы // <http://www.polit.ru/article/2009/02/27/izer/>
2. Слепухин Ю. Ступи за ограду. Киммерийское лето. Романы. Избранное. – СПб., 2011.
3. Щеглова Е. О писателе Юрии Слепухине // Слепухин Ю. Ступи за ограду. Киммерийское лето. Романы. Избранное. – Санкт-Петербург, 2011. – С. 5–10.
4. Goodman Nelson. Ways of Worldmaking. – Hassocks, 1978. – P.10–17.

УДК 37.017.922

*Сляднева Любовь Николаевна
Слядnev Александр Алексеевич
Slyadneva Lubov Nikolaevna
Slyadnev Aleksandr Akekseevich*

АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ТАНЦЕВАЛЬНОГО ТВОРЧЕСТВА ANTHROPOLOGICAL FOUNDATIONS OF PERSONALITY DEVELOPMENT IN THE PROCESS OF DANCE CREATION

**ГБОУ ВПО «Ставропольский государственный педагогический
институт», г. Ставрополь**

Stavropol State Pedagogical Institute, Stavropol

e-mail: naukasspi@mail.ru

Аннотация. В статье обосновывается необходимость осмысления продуктивности хореографического творчества с антропологических позиций, ориентирующих на воспитание человека как творца собственной личности, способного вырваться из пут предметной среды и обратиться к пространству собственного внутреннего мира, пространству деятельности и жизненного смысла.

Annotation. The article substantiates the necessity of understanding new models of choreographic education, excluding encapsulation of a person in a professional field, focused on the education of the person-Creator of the self, is capable of escaping from the shackles of the subject environment and seek their own inner world, space activities and the sense of life.

Ключевые слова: художественное творчество; танцевальное творчество; педагогическая антропология; хореографическое искусство.

Keywords: art; dance arts; educational anthropology; choreographic art.

Развитие человека, становление его как личности, как субъекта самого себя – это многовекторный, целостный процесс, обусловленный сложным сочетанием внутренних факторов и внешних условий, зависимостью от уникальной траектории его бытия (жизненного пути), социального русла его жизнедеятельности, конгломерата социальных отношений, в который он погружен, окружающего его образовательного пространства. В связи с этим общий контекст развития личности рассматривается как проблема педагогической антропологии, как сложный вопрос о реальной возможности педагогически управляемой социализации гармонично развитого, целостного человека.

Педагогическая антропология как современная гуманитарная наука реализует функцию био-психо-социо-духовного индикатора культуры. Предлагаемые этой наукой цели и средства формирования («вращения») человека целостного (в соответствии с некоторым актуальным идеальным представлением о нем) являются критериями смысло-ценностных установок самой культуры. При этом культура видится не как совокупность материальных и духовных ценностей конкретного социума, не как нечто всеобъемлющее, охватывающее практически все социально значимое, но как (в узком смысле) «рукотворная» (педагогическая) реальность, окружающая ребенка и трансформирующая его природные задатки в новое социальное измерение (способности человеческие), но как (в широком смысле) целеположенная созидательная творческая активность социума, связанная с преобразованием природы и собственной соборности, которая отражает и характеризует меру их «очеловечивания». При таком понимании культура и педагогика идентичны по своим исходным позициям и функциональности («рукотворчество»).

Танцевальное творчество как архаичная составляющая культуры реализуется в форме исключительно экспрессивного двигательно активного способа и средства восхождения человека от биологического индивидного к духовному, а хореографическое образование – медиатора (посредника) этого восхождения. Таким образом, педагогическая антропология эксплицирует себя как универсальный инструмент анализа процессов саморазвития культуры и танцевального творчества в частности.

Современная актуализация антропологической парадигмы в культуре и педагогике представляется как закономерная. Одни авторы связывают ее с новейшими социально-экономическими условиями, вторые – со сложившимися недавно новыми общественными отношениями, третьи – с гуманизацией педагогической науки. По нашему мнению, педагогическая антропология не более чем составная часть единого мирового общекультурно-исторического процесса и общего русла эволюционирования науки.

Отметим, что инициированные в конце XVIII века психолого-педагогические описания развития внутреннего мира человека просматривались через призмы отдельных (например, познавательных, мотивационных, регулятивных, коммуникативных, аффективных) процессов, состояний, функций и свойств психики. Эти призмы, расщепляющие человека на отдельные структуры, сегодня осознаются как неприемлемые в контексте не только педагогики, но и самой психологии. Очевидно, что целостное описание образовательной траектории человека возможно при использовании особых способов видения человеческой субъективности и средств ее изучения. Единство такого сложного объекта познания, каким является человек, сохраняется, если исследовать его самого в процессе целостной деятельности (например, образовательной, творческой) рассматривать через различные конкретно-научные проекции (образы целого), соответствующие принципу антропологической целостности.

В качестве такой первичной, природосообразной антропологической проекции человека Б.Г. Ананьев [1] выделял его индивидуальность. Человек как индивид, по его мнению, предстает во всех своих возрастно-половых,

индивидуально-типических свойствах, в динамике психофизиологических функций, в структуре органических потребностей. Обучение и воспитание человека как индивида предполагает учет топологии и метрики природных основ человеческой жизни. В этом смысле высшая интеграция индивидуальных свойств человека в структуре его хореографического творчества проявляется в его потребности в персонализации, в патетичных (возвышенных) осознаваемых и неосознаваемых побуждениях, в образном типе мышления, в практическом интеллекте, в экзальтированном темпераменте, в крайней впечатлительности, экспрессивности (эмоциональной возбудимости), в двигательно-пластических задатках (пластической одаренности) и т.д.

Вторичная, продуктивно-деятельностная проекция человека целого – это его бытие в качестве субъекта. Употребляя термин «субъект» в нашей работе, мы ориентируемся на его современное широкое психологическое значение. «Субъект», с одной стороны, является предельно высоким обобщением человеческого в человеке, с другой стороны, подчеркивает наличие в нем некоторого конкретного единого разноуровневого активно-продуктивного начала.

Субъектная антрополого-педагогическая парадигма дает возможность представить хореографическое творчество как особое телесно-пластическое средство становления субъектности (самости) экспрессивно одаренного человека. Для становления самости в пространстве хореографического искусства необходимы не только знания, но и «пластическая встреча душ», их «со-бытие», невербальная сонастройка, телесное смыслопорождение и катарсическое смыслопоглощение.

Кристаллизованная танцевальным творчеством субъектность – это приращение, дополняющее индивида до активно действующего человека, включенного художественностью телесно-двигательного образа в систему общественно-культурологических связей. Хореографический образ при этом выполняет лишь функцию активатора «субъект-субъектных» отношений. На его основе возникает «смысловая форма репрезентации одного человека другому», переживание присутствия автора хореографического образа «внутри себя».

Хореографическая художественная реальность возникает из столкновения двух противоположных процессов: творения в звуках (звуко-телесных), телесных движениях и т.д. на основе новых идей, установок и ценностей внутреннего предметного мира и соотнесения этого мира с миром реальным, с природой вне человека и отчасти внутри него. В художественном творчестве потенциально заложена сила, разрушающая (раздвигающая) грани невозможного, способная «приблизить далекое» и возвысить обыденное, рассказать о нем на языке эмоционально-образных представлений. Это – самодвижение личности в пространстве своего бытия (микрокосме своей самости), а не управление извне. Здесь детерминатором выступает «сауза sui» – причина себя. Одновременно – это бытие человека в другом человеке (метаиндивидуальное существование личностного, по В. А. Петровскому [5]). Через художественное творчество мы общаемся со своим внутренним, идеальным миром, сравнивая его с чем-либо реальным, осознаем

наши чувства и эмоциональные состояния. Через художественное творчество люди приобщаются друг к другу (резонанс сопричастности) и в то же время они постигают мир, лишь приобщаясь друг к другу в совместной социокультурной деятельности (резонанс персонализации).

Таким образом, становление человека как субъекта собственной жизнедеятельности – освоение художественности, норм и способов человеческой деятельности, правил общежития, основных смыслов и ценностей совместной жизни людей – есть предпосылка и предыстория становления индивидуального духа человека.

Индивидуальный дух человека предстает в различных обликах, раскрывающих не только различные проекции, но и уровни человеческой реальности. Можно говорить о таких его обликах, как личностное, индивидуальное и универсальное бытие. Они являются высшими ступенями развития субъективности человека, мерой освоения и принятия им духовного опыта человечества, мерой его духовности в целом, критерием его проявления как личности [7].

Личность – это прежде всего персонализированная, самоопределившаяся самость среди других, для других и тем самым – для себя. Именно личность – есть то, что составляет подлинное единство нашей душевной жизни, ее субстанциональную и вполне определенную форму. Тайна человека как личности, делающая его потенциально бесконечно богатым и в то же время актуально незавершенным, заключается в главной способности подлинной личности – рефлексировать саму себя, возвышаться над собой, быть «по ту сторону самой себя», по ту сторону всякого фактического своего состояния, даже своей физической общей природы. Работа, культивирование этой способности и поднимает, возводит человека на следующую ступень бытия – на ступень индивидуальности.

Индивидуальность принято считать высшим синтезом, интегральным результатом жизненного пути человека; это своеобразие и неповторимость человека как индивида, как субъекта и как личности.

Индивидуализация человека ярко проявляется в его контакте с хореографическим искусством. Это достаточно точно выражено Хайдеггером: «...искусство вдвигается в горизонт эстетики. Это значит: художественное произведение становится предметом переживания и соответственно искусство считается выражением жизни человека».

Формирование мировосприятия развивающегося человека (ребенка) средствами искусства может быть стихийным и педагогически направленным. В последнем случае художественное воспитание приобщает его к различным проявлениям искусства через их восприятие и его собственную творческую деятельность.

Включённое в образовательный процесс танцевальное творчество устанавливает связь развивающейся личности с различными сторонами художественной культуры, делает возможным её осмысление. Другая сторона художественного воспитания – собственное художественное творчество ребёнка. Оно (художественное творчество) – всегда антропно. Оно делает его «наследником» природы, культуры предков. Хореографическое творчество развивает зрение, слух, телесно-двигательные, пространственные,

цветовые, конструктивно-композиционные способности. В перспективе такого рода способности необходимы для реализации человека в любой профессии.

В узком смысле к художественному творчеству относят продукты самостоятельного творческого проявления ребёнка, выполненные по личному впечатлению или замыслу и собственными силами на основе умений, приобретённых самостоятельно или под руководством взрослых. Многоплановостью замысла, процесса и продукта художественного творчества отличается от учебных работ по искусству, где ребёнок тренирует какое-то отдельно взятое умение, технический приём, задача и план которых заранее определены учителем. В творческом процессе ребёнок одновременно сам открывает, изобретает технику работы, стиль исполнения и т.д. (Л. С. Выготский [2]).

Продукты художественного творчества целостно раскрывают личность ребёнка и его отношение к окружающему, соответствуют возрастным и индивидуальным особенностям чувств, ума, воли, физических возможностей, нравственных представлений ребёнка и его роли в системе общественных отношений.

Индивидуализация бытия человека, трансцендирование вовнутрь, в глубины субъективности, человеческой самости и «рассекречивание» ее есть условие встречи с бесконечностью духовного Мира, с бесконечностью Универсума, в котором впервые конституируется подлинное Я, образуется действительно полное, свободное «бытие-у-самого-себя». Здесь речь уже идет не о свободе чистой непосредственности (фактически известной и животным), которая на самом деле оккупирует самость человека; и не о свободе самоопределения, которое всегда предполагает борьбу и преодоление в личности, а значит – и несвободу; а об истинном, окончательном освобождении, где даже предельная индивидуальность «жертвует» свою уникальную единичность и становится лишь причастной бесконечному Универсальному Бытию. Именно здесь впервые открывается потенциальная эквивалентность человека Миру, вся полнота человеческой реальности как духовного микрокосма.

Универсум – есть полнота человеческой реальности. Человек как универсум эквивалентен актуальной и потенциальной бесконечности, в ней человек предстает как микрокосм, как индивидуальность, тождественная человеческому роду. Специфическими проявлениями человека, не определяемыми его индивидуальными, субъектными, личностными и индивидуальными свойствами, являются его поступки во благо всего рода, руководимые высшими ценностями жизни, существования. Жертвенность, подвижничество в художественном творчестве – суть формы проявления человека как универсума [8, С. 35].

Таким образом, есть все основания для представления человека как индивида, субъекта, личности, индивидуальности, универсальности, которое не противоречит религиозным, философским, психологическим учениям о трехсоставной сути человека – телесной, душевной, духовной. При этом телесное бытие человека есть его характеристика как индивида. Душевная, или собственно психологическая, реальность соотносима с описани-

ем человека как субъекта. Духовная суть человека раскрывается через личностные, индивидуальные и универсальные формы его бытия. Описанные образы субъективной реальности составляют онтогенетические ступени ее становления и развития. Едва ли современная теория искусства сегодня готова показать новую, неизвестную в психологии, проекцию человека в свете художественного творчества. Однако есть все основания констатировать, что если суть антрополого-педагогического формирования личности сводить к асимптотическому приближению педагогических технологий к естественным закономерностям развития человека, то художественное творчество выступает в качестве важнейшего посредника такого формирования. Это обусловлено тем, что танцевальное творчество имеет ярко выраженную антропную феноменологию. В экзистенциальном смысле развитие человека заключается в его восхождении от низшего (физического, индивидного) к высшему (духовному, субъектному). Дух, духовность человека – есть превращенная форма его материи, телесности. Сущность танцевального творчества – одухотворение материальной (телесной) реальности, очищение и превращение ее в символ бесконечности.

Список литературы

1. Ананьев Б. Г. Избр. психол. труды: В 2 т. – М., 1980.
2. Выготский Л. С. Психология искусства. – М., 1968.
3. Гройсман А. Л. Основы психологии художественного творчества. – М., 2003.
4. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. – М., 2007.
5. Психология воспитания / Под ред. В. А. Петровского. – М., 1995.
6. Ротенберг В. С. Психофизиологические аспекты изучения творчества // Художественное творчество. – 1982. – № 3. – С. 53–72.
7. Слабодчиков В. И., Испев Е. И. Психология развития человека. – М., 2000. – С. 167.
8. Сляднева Л. Н. Методолого-антропологические основы развития личности средствами искусства // Развитие личности средствами искусства: антропологический аспект. – Ставрополь, 2008. – С. 3-41.

СОДЕРЖАНИЕ

Вместо введения. К актуализации проблем педагогического образования в современной России	3
1. Ямбург Е. А. Воспитание историей.....	3
2. Малофеев Н. Н. Ответственность за выбор образовательного маршрута для ребенка с ОВЗ (на примере кохлеарной имплантации)	19
3. Лазарев В. С. Концепция формирования познавательных действий в учебной деятельности.....	22
4. Сериков В. В. Антропологический принцип в педагогике: от целостного знания о человеке к целостности образовательной практики.....	31

Раздел 1. Социокультурные и политические реалии развития общества как детерминанты процессов обучения и воспитания подрастающего поколения	41
1. Грузков В. Н., Грузков И. В. Образование в условиях цивилизационных вызовов в контексте идеи эффективности инновационного развития страны	41
2. Качалова И. Н. Психолого-педагогическое обеспечение формирования у подрастающего поколения российской гражданской идентичности в условиях образовательного учреждения	46
3. Красильников В. В., Тоискин В. С. Информационная антропология и киберантропология как отражение информационной цивилизации.....	50
4. Краснянская Т. М., Тылец В. Г. Информационно-психологическая безопасность: угрозы личностному развитию и их преодоление	54
5. Крюкова А. А. Государственно-общественное управление образованием как фактор развития системы образования в современной России.....	59
6. Леонова Н. А. История детства в контексте миграционных процессов: анализ исследовательских практик.....	62
7. Лидак Л. В. Ценностное отношение младшего школьника к этнокультурному наследию народов Северного Кавказа: антропологический подход	67
8. Магомедов Р. Р., Дауров А. М. «Этноспорт» как отражение поиска национальной идентичности в современной педагогической антропологии	71
9. Маслова Т. Ф. Антропоцентрический подход к социологическому сопровождению взаимодействия и адаптации студентов-мигрантов в поликультурном сообществе	76
10. Нестеров А. С. Студенты-мигранты в местном сообществе: антропологические составляющие проблем адаптации.....	81
11. Пичугина В. К. Образование через «цифру»: антропологические коллизии на пути к современному проекту заботы о себе	84

12. Расчетина С. А. Современная социальная ситуация развития ребенка	89
13. Рукавишникова Е. Н. Социальное партнерство как условие развития педагогического образования на современном этапе	96
14. Соцкая Е. В. Гражданская компетенция учащейся молодежи и пути ее формирования	103
15. Тронина Л. А. Антропологическое измерение гуманитарной картины мира как методологическая основа развития образования в современной России	108
16. Фенухин В. И. Учет этнических процессов на Северном Кавказе в воспитании толерантной личности	112
17. Черкесов Б. А. Историко-краеведческий и региональный компоненты как факторы становления российской гражданской идентичности	119
18. Шельпова Е. В. Социальное воспитание детей в этнокультурном образовательном пространстве	125

Раздел 2. Антропологические основы подготовки и сопровождения учителя в современных условиях.....

1. Аксенова Т. Н. Антропологические аспекты поликультурной подготовки будущих учителей	129
2. Апурина В. А. Нормативное регулирование деятельности учителя начальных классов в поликультурном многонациональном регионе	133
3. Джегутанова Н. И. Содержание духовно-нравственной деятельности будущего учителя в процессе подготовки (антропологический контекст)	138
4. Игропуло И. Ф., Игропуло В. С. Учитель как субъект социального партнерства в сфере образования	142
5. Козырева И. В., Волобуева Е. В. Психолого-педагогическое сопровождение студентов – участников хорового коллектива в процессе получения музыкально-педагогического образования	147
6. Кузнецова Е. Н. Анализ ситуативной и личностной тревожности в группах студентов – будущих врачей, педагогов и специалистов со стажем с учетом возрастных и гендерных отличий	151
7. Ольшанский Д. А. Профессиональная самореализация педагога как антропологическая проблема	154
8. Сейфулина Г. В., Морозова Т. П. Антрополого-андрагогические основы развития системы дополнительного профессионального образования	159
9. Тинькова Е. Л., Катилевская Ю. А. Профилактика зависимого поведения у студентов в условиях обучения в педагогическом вузе	164
10. Федякин А. А., Кувалдина Е. В. Влияние уровня физической подготовленности студентов на тренировочный эффект занятия физической культурой	170
11. Цвирко Н. И., Тюренкова С. А. Естественнонаучная подготовка будущих учителей гуманитарного профиля в условиях уси-	

ления практической направленности основных профессиональных образовательных программ	175
12. Шведенко Ю. В. Современные подходы к организации психологической помощи начинающим преподавателям	180
13. Шумакова А. В., Тюренкова С. А., Францева Е. Н. Развитие профессиональной педагогической направленности у студентов первого курса в процессе практической подготовки	184
14. Яшуткин В. А. Авторитет личности учителя: социально-психологический контекст понятийной характеристики	195

Раздел 3. Антропологические основы педагогических подходов и технологий обучения и воспитания..... 199

1. Авдеева Л. Н. Патриотическое воспитание младших школьников во внеурочной деятельности: антропологический аспект ...	199
2. Аكوва М. А. Влияние межличностных отношений младших школьников на особенности их поведения	203
3. Алексеева М. Н., Алексеева Т. И., Гадаева В. А. Влияние акцентуации характера на статус подростков в группе сверстников.	207
4. Белоцерковец Н. И., Кириллова Л. С., Каневская Ж. О. Антропологические аспекты формирования социальной компетентности у учащихся младших классов	212
5. Бобрышов С. В. Антропологические координаты естественно-научного и экзистенциального подходов к пониманию духовно-нравственной культуры личности	216
6. Веселова В. Г., Йохвидов В. В. Антропологические аспекты психолого-педагогического сопровождения ребенка в образовательном процессе	221
7. Дрожжина Н. Б. Психосемантический анализ правового сознания подростков с различным психотипом личности	226
8. Загирняк М. В., Магомедов Р. Р., Циповяз А. Т. Антропо-педагогический аспект теоретико-методических принципов физического воспитания в системе «семья – детская спортивная школа»	230
9. Максимова С. Ю., Магомедов Р. Р., Сиротина А. А., Боляк В. В. Антропологические направления формирования здорового образа жизни у дошкольников в условиях детского сада и семьи	236
10. Микаэлян Д. А. Антропологическая сущность девиантного поведения младших школьников как дисторсии нравственного поведения	240
11. Никабадзе О. С. Обида и обидчивость как антропологический феномен педагогического взаимодействия	244
12. Острикова И. Н. Антропологические механизмы интеграции общего и дополнительного музыкального образования	248
13. Прилепко Ю. В. Антропологические основы формирования направлений психолого-педагогической помощи детям раннего возраста группы риска	254
14. Сгонник Л. В. Образовательное пространство: социальный и институциональный аспекты понимания	258

15. Слюсарева Е. С., Шеховцова О. Ю. Проектирование образовательной среды как средство развития творческого потенциала дошкольника	263
16. Черкашина С. П. Игра как средство обучения детей-билингвов русскому языку	270
17. Чупаха И. В. Психолого-педагогические аспекты ценностно-смыслового содержания личности ребенка дошкольного возраста	274
18. Ширванян А. Э., Хорошилова Е. П. Развитие социальной компетентности старших дошкольников в поликультурной образовательной среде как антропо-педагогическая проблема	278
19. Юнгман И. В. Включение детей в непрерывный процесс саморазвития и самореализации в контексте взаимосвязи общего и дополнительного образования	284

Раздел 4. Воспитание и обучение детей в системе инклюзивного и специального образования; помощь семьям, воспитывающим детей с отклонениями в развитии

1. Ворожко Т. В. Особенности социально-педагогического сопровождения ребенка с ослабленным здоровьем в дошкольном учреждении	288
2. Гостунская Я. И. Особенности копинг-стратегий в семьях, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья	295
3. Ершова В. В., Мустафаева А. Г. Исследование психологической адаптации детей с нарушениями слуха после кохлеарного имплантирования	300
4. Жукова С. В. Современные подходы к воспитанию и обучению детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях интегрированного образования	303
5. Застрожная Т. В. Проблема развития фонематического слуха и восприятия у детей дошкольного возраста	307
6. Кабушко А. Ю. Интерактивные технологии работы с детьми дошкольного возраста с особыми образовательными потребностями	311
7. Маркина В. В. Психолого-педагогическое сопровождение школьников с ОВЗ в условиях инклюзивного обучения	315
8. Русинова С. В. Информационные технологии как средство формирования учебной мотивации у младших школьников с поддержкой психического развития к изучению предмета «Окружающий мир»	320
9. Трущелёва А. В. Психолого-педагогическое сопровождение процесса адаптации детей с нарушениями зрения к школьному обучению	325

Раздел 6. Антропологические основы развития института семьи и семейного воспитания в условиях социальных трансформаций

1. Ивакина В.В. Антропологические параметры структуры и содержания материнства как психолого-педагогического феномена	329
2. Мигунова М.Г. Семейное музыкальное воспитание в России как социокультурный феномен	334
3. Мизина Н.Н. Антропологическая характеристика роли семейного воспитания в формировании отклоняющегося поведения подростков	337
4. Смагина М.В., Кулешин М.Г. Проблема социокультурной трансформации семьи в современной России.....	342
5. Соломатина Г.Н. Антропологические основы влияния депривационных условий на развитие приемных детей.....	345
6. Суменко Л.В. Антропологические параметры материнского поведения в неполных материнских семьях.....	351

Раздел 7. Антропологический взгляд на литературу и искусство как ресурс обогащения содержания обучения, воспитания и развития личности..... 358

1. Бондарева Н.С. Образ женщины в древнерусской литературе	358
2. Дворникова Е.И. Антропологические аспекты трактовок «Я» и «Другой» в творчестве М.М. Бахтина.....	358
3. Налбандян М.А. Антропологический потенциал комплексного использования средств искусства в формировании целостной личности.....	367
4. Погребная Я.В. Взросление как нравственная проблема в «молодежном романе» Юрия Слепухина «Киммерийское лето»	
5. Сляднева Л.Н., Сляднев А.А. Антропологические основы развития личности в процессе танцевального творчества.....	372
	378

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Авдеева Л. Н. – к. пед. н., старший преподаватель кафедры общей педагогики и современных образовательных технологий 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. – старший преподаватель кафедры дошкольного и начального образования филиала ГБОУ ВПО СГПИ в г. Буденновске.

Алексеева М. Н. – старший преподаватель кафедры специальной педагогики и предметных методик ГБОУ ВПО СГПИ.

Алексеева Т. И. – учитель МКОУ «СОШ с углубленным изучением отдельных предметов № 4» г. Михайловск.

Апурина В. А. – соискатель кафедры воспитания, социализации и развития личности ГБОУ ВПО СГПИ.

Белоцерковец Н. И. – к. пед. н., доцент кафедры общей педагогики и современных образовательных технологий ГБОУ ВПО СГПИ.

Бобрышов С. В. – д. пед. н., профессор, зав. кафедрой воспитания, социализации и развития личности ГБОУ ВПО СГПИ.

Волобуева Е. В. – к. психол. н., доцент кафедры психологии, декан факультета искусств ГБОУ ВПО СГПИ

Боляк В. В. – магистрант ФГБОУ ВПО «Волгоградская государственная академия физической культуры».

Бондарева Н. С. – к. филол. н., старший преподаватель кафедры русской и зарубежной литературы ГБОУ ВПО СГПИ.

Веселова В. Г. – к. пед. н., профессор, директор филиала ГБОУ ВПО СГПИ в г. Ессентуки.

Ворожко Т. В. – старший преподаватель кафедры специальной педагогики и психологии филиала ГБОУ ВПО СГПИ в г. Буденновске.

Гостунская Я. И. – к. психол. н., доцент кафедры специальной и клинической психологии ГБОУ ВПО СГПИ.

Грузков В. Н. – д. филос. н., профессор кафедры философии и культурологии ГБОУ ВПО СГПИ.

Грузков И. В. – к. экон. н., доцент ФГБОУ ВПО «Ставропольский государственный аграрный университет».

Дауров А. М. – магистрант Национального государственного университета физической культуры, спорта и здоровья им. П. Ф. Лесгафта, г. С.-Петербурга

Дворникова Е. И. – д. пед. н., профессор, зав. кафедрой русской и зарубежной литературы ГБОУ ВПО СГПИ.

Джегутанова Н. И. – к. пед. н., доцент кафедры иностранных языков ГБОУ ВПО СГПИ.

Дрожжина Н. Б. – к. психол. н., доцент кафедры психологии ГБОУ ВПО СГПИ.

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.

Застрожная Т. В. – старший преподаватель кафедры обществоведения и филологии филиала ГБОУ ВПО СГПИ в г. Буденновске.

Ивакина В. В. – к. психол. н., доцент кафедры воспитания, социализации и развития личности ГБОУ ВПО СГПИ.

Игропуло В. С. – к. физ. - мат. н., доцент, ведущий научный сотрудник Института повышения квалификации научно-педагогических кадров ФГАОУ ВПО «Северо-Кавказский федеральный университет».

Игропуло И. Ф. – д. пед. н., профессор кафедры педагогики и психологии профессионального образования ФГАОУ ВПО «Северо-Кавказский федеральный университет».

Иохвидов В. В. – к. пед. н., доцент кафедры педагогики и психологии филиала ГБОУ ВПО СГПИ в г. Ессентуки.

Кабушко А. Ю. – к. пед. н., доцент, зав. кафедрой специальной педагогики и предметных методик ГБОУ ВПО СГПИ.

Каневская Ж. О. – к. пед. н., доцент кафедры дошкольного и начального образования ГБОУ ВПО СГПИ.

Катилевская Ю. А. – к. пед. наук, доцент кафедры воспитания, социализации и развития личности ГБОУ ВПО СГПИ.

Качалова И. Н. – старший преподаватель кафедры общей и социальной педагогики и психологии филиала ГБОУ ВПО СГПИ в г. Железноводске.

Кириллова Л. С. – к. пед. н., старший преподаватель кафедры общей педагогики и современных образовательных технологий ГБОУ ВПО СГПИ.

Козырева И. В. – к. пед. н., доцент кафедры хорового дирижирования ГБОУ ВПО СГПИ.

Красильников В. В. – к. техн. н., доцент, профессор кафедры математики и информатики ГБОУ ВПО СГПИ.

Краснянская Т. М. – д. психол. н., профессор кафедры педагогики и психологии филиала ГБОУ ВПО СГПИ в г. Ессентуки.

Крюкова А. А. – старший преподаватель кафедры обществоведения и филологии филиала ГБОУ ВПО СГПИ в г. Буденновске.

Кувалдина Е. В. – преподаватель кафедры физической подготовки и спорта Ставропольского филиала Краснодарского университета МВД России, капитан полиции.

Кулешин М. Г. – к. ист. н., доцент кафедры истории и права ГБОУ ВПО СГПИ.

Лазарев В. С. – академик ГАН РАО, д. психол. н., профессор, директор ФГНУ «Институт инновационной деятельности в образовании» ГАН РАО.

Леонова Н. А. – к. ист. н., доцент кафедры философии и культурологии ГБОУ ВПО СГПИ.

Лидак Л. В. – д. психол. н., профессор, зав. кафедрой педагогики ФГБОУ ВПО «Пятигорский государственный лингвистический университет».

Магомедов Р. Р. – д. пед. н., профессор кафедры физической культуры ГБОУ ВПО СГПИ.

Максимова С. Ю. – д. пед. н., доцент кафедры физической культуры и спорта ФГБОУ ВПО «Волгоградская государственная академия физической культуры».

Малофеев Н. Н. – академик ГАН РАО, д. пед. Н., профессор, директор ФГНУ «Институт коррекционной педагогики» ГАН РАО.

Маркина В. В. – старший преподаватель кафедры педагогики и психологии филиала ГБОУ ВПО СГПИ в г. Ессентуки.

Маслова Т. Ф. – д. соц. н., профессор кафедры философии и культурологии ГБОУ ВПО СГПИ.

Мигунова М. Г. – старший преподаватель кафедры теории и методики музыкального образования ГБОУ ВПО СГПИ.

Мизина Н. Н. – к. психол. н., доцент кафедры специальной и клинической психологии ГБОУ ВПО СГПИ.

Микаэлян Д. А. – старший преподаватель кафедры специальной педагогики и психологии филиала ГБОУ ВПО СГПИ в г. Будённовске.

Морозова Т. П. – к. пед. н., доцент кафедры андрагогики ГБОУ ВПО СГПИ.

Налбандьян М. А. – к. пед. н., доцент, зав. кафедрой теории и методики музыкального образования ГБОУ ВПО СГПИ.

Нестеров А. С. – к. ист. н., доцент кафедры истории и права ГБОУ ВПО СГПИ.

Никабадзе О. С. – к. психол. н., доцент кафедры воспитания, социализации и развития личности 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.

Пичугина В. К. – д. пед. н., доцент кафедры педагогики ФГБОУ ВПО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет».

Погребная Я. В. – д. филол. н., профессор кафедры русской и зарубежной литературы ГБОУ ВПО СГПИ.

Прилепко Ю. В. – к. психол. н., доцент кафедры специальной и клинической психологии ГБОУ ВПО СГПИ.

Расчетина С. А. – д. пед. н., профессор кафедры социальной педагогики ФГБОУ ВПО «Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена».

Рукавишников Е. Е. – к. психол. н., доцент кафедры психологии ГБОУ ВПО СГПИ.

Русинова С. В. – к. пед. н., доцент кафедры специальной педагогики и предметных методик ГБОУ ВПО СГПИ.

Сгонник Л. В. – д. пед. н., профессор, заместитель директора филиала ГБОУ ВПО СГПИ в г. Железноводск.

Сейфулина Г. В. – к. биол. н., доцент кафедры биологии и экологии ГБОУ ВПО СГПИ.

Сериков В. В. – член-корреспондент ГАН РАО, д. пед. н., профессор ФГБОУ ВПО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет».

Сиротина А. А. – магистрант ФГБОУ ВПО «Волгоградская государственная академия физической культуры».

Слюсарева Е. С. – к. психол. н., доцент кафедры специальной и клинической психологии, декан факультета специальной педагогики ГБОУ ВПО СГПИ.

Сляднев А. А. – к. психол. н., доцент кафедры хореографии ГБОУ ВПО СГПИ.

Сляднева Л. Н. – д. пед. н., профессор кафедры хореографии ГБОУ ВПО СГПИ.

Смагина М. В. – к. соц. н., доцент кафедры воспитания, социализации и развития личности, декан психолого-педагогического факультета ГБОУ ВПО СГПИ.

Соломатина Г. Н. – к. пед. н., доцент кафедры специальной педагогики и предметных методик ГБОУ ВПО СГПИ.

Соцкая Е. В. – к. филос. н., доцент, зав. кафедрой иностранных языков ГБОУ ВПО СГПИ.

Суменко Л. В. – к. пед. н., доцент кафедры воспитания, социализации и развития личности ГБОУ ВПО СГПИ.

Тинькова Е. Л. – д. биол. н., профессор, зав. кафедрой биологии и экологии ГБОУ ВПО СГПИ.

Тоискин В. С. – к. техн. н., профессор, зав. кафедрой математики и информатики ГБОУ ВПО СГПИ.

Тренина Л. А. – д. филос. н., профессор кафедры философии и культурологии ГБОУ ВПО СГПИ.

Трущелева А. В. – старший преподаватель кафедры специальной и клинической психологии ГБОУ ВПО СГПИ.

Тылец В. Г. – д. психол. н., профессор кафедры педагогики и психологии филиала ГБОУ ВПО СГПИ в г. Ессентуки.

Тюренкова С. А. – к. пед. н., доцент кафедры биологии и экологии ГБОУ ВПО СГПИ.

Федякин А. А. – д. пед. н., профессор кафедры физического воспитания ФГБОУ ВПО «Сочинский государственный университет».

Фенухин В. И. – к. полит. н., доцент, директор филиала ГБОУ ВПО СГПИ в г. Железноводске.

Францева Е. Н. – к. психол. н., доцент кафедры психологии ГБОУ ВПО СГПИ.

Хорошилова Е. П. – к. пед. н., доцент кафедры дошкольного и начального образования ГБОУ ВПО СГПИ.

Цвирко Н. И. – к. биол. н., доцент кафедры биологии и экологии ГБОУ ВПО СГПИ.

Черкашина С. П. – старший преподаватель кафедры русского языка ГБОУ ВПО СГПИ.

Черкесов Б. А. – к. ист. н., профессор, декан гуманитарно-технического факультета филиала ГБОУ ВПО СГПИ в г. Буденновске.

Чупаха И. В. – к. пед. н., доцент кафедры дошкольного и начального образования ГБОУ ВПО СГПИ.

Шведенко Ю. В. – к. психол. н., старший преподаватель кафедры специальной педагогики и предметных методик ГБОУ ВПО СГПИ.

Шельпова Е. В. – доцент кафедры общей и социальной педагогики и психологии филиала ГБОУ ВПО СГПИ в г. Железноводске.

Шеховцова О. Ю. – заведующая МБДОУ центр развития ребенка – детский сад № 75 г. Ставрополя.

Ширванян А. Э. – к. пед. н., старший преподаватель кафедры общей педагогики и современных образовательных технологий ГБОУ ВПО СГПИ.

Шумакова А. В. – д. пед. н., профессор, проректор по учебной работе, зав. кафедрой общей педагогики и современных образовательных технологий ГБОУ ВПО СГПИ.

Юнгман И. В. – педагог дополнительного образования филиала ГБОУ ВПО СГПИ в г. Ессентуки.

Ямбург Е. А. – академик ГАН РАО, д. пед. н., профессор, заслуженный учитель России, директор Центра Образования № 109 г. Москва.

Яшуткин В. А. – к. пед. н., доцент кафедры общей педагогики и современных образовательных технологий ГБОУ ВПО СГПИ.

**РАЗВИТИЕ СИСТЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ:
АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ**

МАТЕРИАЛЫ

**XI Международной научно-практической конференции
(26-27 июня 2015 г.)**

Формат 60x84 1/16. Бумага офсетная.

Гарнитура Times New Roman

Усл. печ. л. – 22,9. Усл. изд. л. – 26,8.

Тираж 120 экз. Заказ № 71 от 10.06.2015 г.

Отпечатано в типографии ООО «Бюро новостей»
г. Ставрополь, ул. Лермонтова, 191 б