



ДОКУМЕНТ ПОДПИСАН
НЕКВАЛИФИЦИРОВАННЫМ
ЭЛЕКТРОННЫМ ПОДПИСАНИЕМ
ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ
УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

ИНФОРМАЦИЯ О СЕРТИФИКАТЕ

S/N: 1B2F1E7DE23F9A9345B58C61B7D429A9

Владелец: Смагина Мария Викторовна

Должность: Ректор

E-mail: smagina.mv@sspi.ru

Организация: ГБОУ ВО СГПИ

Дата подписания: 18.11.2022

Действителен: с 27.09.2022 до 27.09.2025



«СТАВРОПОЛЬСКИЙ
ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
ИНСТИТУТ»

АНТРОПОЛОГИЯ 2003
ДЕТСТВА Краевая научно-исследовательская лаборатория 2022

Антропологическая миссия российского учительства в современном мире

МАТЕРИАЛЫ

XVII Международной научно-
практической конференции

г. Ставрополь, 2022 г.



МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ СТАВРОПОЛЬСКОГО КРАЯ
ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«СТАВРОПОЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ»
КРАЕВАЯ КОМПЛЕКСНАЯ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ЛАБОРАТОРИЯ
«АНТРОПОЛОГИЯ ДЕТСТВА»



АНТРОПОЛОГИЧЕСКАЯ МИССИЯ РОССИЙСКОГО УЧИТЕЛЬСТВА В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

МАТЕРИАЛЫ
XVII Международной научно-практической конференции

Ставрополь
2022

УДК 001.3: 37.015.2
ББК 72.0
А72

Печатается по решению
редакционно-издательского совета
государственного бюджетного образовательного учреждения
высшего образования «Ставропольский государственный
педагогический институт»

А72 Антропологическая миссия российского учительства в современном мире: материалы XVII Международной научно-практической конференции / под редакцией Л.Л. Редько, М.В. Смагиной, А.В. Шумаковой. – Ставрополь: Изд-во «Тимченко О.Г.», 2022. – 670 с.
ISBN 978-5-907642-07-2

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

Раскрываются антропологические основы профессиональной деятельности современного педагога; особенности формирования цифровых компетенций у будущих учителей; опыт и проблемы внедрения образовательных стандартов нового поколения в процесс общего, дополнительного и профессионального образования; актуальные направления семейного воспитания; специфика работы в системе инклюзивного и специального образования; ресурсы художественно-творческой деятельности в обеспечении полноценного развития личности и др.

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

УДК 001.3: 37.015.2
ББК 72.0

ISBN 978-5-907642-07-2

© Авторы, 2022
© ГБОУ ВО СГПИ, 2022
© Издательство «Тимченко О.Г.», 2022

ВМЕСТО ВВЕДЕНИЯ К ВОПРОСУ О РЕАЛИЗАЦИИ АНТРОПОЛОГИЧЕСКОЙ МИССИИ РОССИЙСКОГО УЧИТЕЛЬСТВА

УДК 37.014.3-056.24

Ямбург Евгений Александрович

Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение
города Москвы «Школа № 109»

Yamburg E.A.

State budgetary educational institution of Moscow «School № 109»

Email: yamburgea@mail.ru

ПОВЕРХ БАРЬЕРОВ OVER THE BARRIERS

Аннотация. В представленной статье актуализированы и рассмотрены архиважные и одновременно архисложные вопросы, связанные с развитием отечественной клинической педагогики и соответствующей образовательной практики. На фоне безусловных сложностей, с которыми сталкивается российское учительство в наше непростое время, автор осуществляет ретроспективный обзор становления системы госпитальных школ в России и ближнем Зарубежье, доказывая на этом примере возможность эффективного преодоления многочисленных проблем, стоящих перед отечественным образованием. Данная статья, безусловно, имеет прикладное, практическое значение.

Annotation. The presented article actualizes and examines archived and, at the same time, arch-complex issues related to the development of domestic clinical pedagogy and relevant educational practice. Against the background of the unconditional difficulties faced by Russian teaching in our difficult time, the author provides a retrospective review of the formation of the system of hospital schools in Russia and the near Abroad, proving by this example the possibility of effectively overcoming the numerous problems facing domestic education. This article, of course, has an applied, practical significance.

Ключевые слова: российское учительство, клинические школы, информационный сервис как средство обучения, клинический педагог, выпускники клинических школ.

Keywords: russian teaching, clinical schools, information service as a means of teaching, clinical teacher, graduates of clinical schools.

В непростое время трудится сегодня российское учительство. Нет нужды скрывать, что оно поставлено перед новыми вызовами и угрозами, на которые приходится оперативно реагировать. Чего стоят необходимость решения таких проблем, как гибкое сочетание онлайн- и офлайн-обучения, работа в условиях реально существующих нейросетей и искусственного

интеллекта, необходимость учитывать при обучении увеличение количества детей с ОВЗ (ограниченными возможностями здоровья) в контингентах школ, санкционный режим, затрудняющий закупку новейших электронных сервисов, позволяющих существенно повысить качество обучения без перегрузки учащихся, и так далее.

Неменьшей проблемой является несправедливая оплата труда, когда в разных регионах РФ за одинаковый объем работы педагогам платят несопоставимые зарплаты. К примеру, за одну и ту же предельную нагрузку учителя в Москве получают 80 тысяч рублей, а в Екатеринбурге – 23 тысячи.

Словом, проблем пруд пруди. И нам еще не раз придется привлекать внимание общества к необходимости их незамедлительного решения.

Но сразу после Международного дня учителя хочется остановиться на тех вдохновляющих примерах, когда вопреки, казалось бы, непреодолимым препятствиям, педагоги прорываются вперед, успешно решая назревшие проблемы.

Естественно, пишу о том, что знаю не понаслышке. Проект создания госпитальных школ возник в восьмидесятых годах прошлого века. С моим другом, выдающимся онкологом-гематологом, тогда еще не академиком Александром Румянцевым, мы входили в больничные боксы, где подростки, играя шнурами от капельниц, обсуждали, кто из них раньше умрет. Выход таких больных в ремиссию был 13%. Смотреть на это было нестерпимо больно. Тогда и зародилась идея создания госпитальных школ, которые позволили бы организовать обучение длительно болеющих детей прямо на территории клиник. Естественно, учитывая специфику заболеваний таких учеников, необходимо было разработать протокол совместных действий врачей и педагогов. Суть решения проблемы заключалась не только в том, чтобы дети, имеющие угрожающий для жизни диагноз и находящиеся на длительном излечении, не отстали от своих сверстников. Это еще полдела. Значительно важнее другое – нельзя все время думать о болезни. Даже после тяжелой процедуры химиотерапии надо найти силы, чтобы поднять себя и начинать заниматься в специально оборудованной школьной зоне, а если есть медицинские противопоказания, то в боксе.

Разумеется, для работы с такими детьми должна была быть создана специальная среда, оснащенная самыми современными средствами обучения, и подготовлены педагоги, способные осуществлять такое обучение. Так возник проект «УчимЗнаем.РФ. Заботливая школа». Проект поддержали мэр столицы и Департамент образования Москвы.

Результаты и планы на будущее

Лиха беда начало, но за истекшие десять лет только в Москве заработали пять пилотных площадок: Национальный медицинский исследовательский центр детской гематологии, онкологии и иммунологии имени Дмитрия Рогачева, Российская детская клиническая больница (РДКБ), Морозовская детская городская клиническая больница, НМИЦ трансплантологии и искусственных органов имени академика В.И. Шумакова и детский хоспис «Дом с маяком».

Почему я называю московские площадки пилотными? Потому что за десять лет проект вышел за рамки Москвы. В настоящее время уже в пятидесяти пяти регионах РФ успешно функционируют госпитальные школы (от Владивостока до Калининграда). Месяц назад такая школа заработала в Белгородской области, где лечение и обучение проходят дети с Украины – жертвы боевых действий. Сегодня обучаться в клинических школах имеют возможность 15 тысяч детей.

Прошел Международный день учителя, а наш проект вышел за рамки России, поскольку клинические школы заработали в Узбекистане, Киргизии, Таджикистане, Армении и Азербайджане. Педагоги и психологи этих школ были обучены нашими специалистами. На мой взгляд, это и есть продвижение Русского мира, что полностью соответствует Концепции гуманитарной политики РФ за рубежом.

Очевидно, что длительно болеющих детей необходимо обучать с помощью современных информационных сервисов, большинство из которых ранее приходилось приобретать за рубежом. Однако при введении санкционных ограничений такая возможность исчезла.

Но Россия богата талантами. Приведу один пример. Еще до введения санкций западные фирмы предлагали замечательные компьютерные сервисы ценой в 7 миллионов евро. Очевидно, что обеспечить клинические школы таким обслуживанием было нереально. И что вы думаете? Сегодня в Челябинске нашлись молодые айтишники (ООО «СтендАп Инновации»), которые реализовали проект «Инновации детям». Они изготовили информационные сервисы, которые превосходят зарубежные аналоги, а стоят в сотни раз дешевле. Среди этих сервисов интерактивная песочница, позволяющая дошкольникам строить горы и реки из песка, но при этом специальный проектор позволяет оживить рельеф местности: реки текут голубые, а горы, соответственно, выглядят как настоящие. При желании можно имитировать извержение вулкана.

Совсем по-другому проходят уроки физкультуры: идет обычная детская эстафета, но при достижении контрольного рубежа необходимо попасть мячиком в висящую на стене плазму, где обозначен правильный ответ на поставленную задачу. В зависимости от возраста ребенка это может быть таблица умножения, задача по химии, физике или астрономии. Очевидно, что вскоре этими сервисами смогут воспользоваться тысячи длительно болеющих детей, а в перспективе – и учащиеся обычных школ. Тогда не на словах, а на деле будет реализован принцип «учение с увлечением».

О фактах и наблюдениях

Но дело не в статистике, а в реальной оценке нашей работы детьми. Приведу на первый взгляд парадоксальный пример. У ребенка случился рецидив болезни, он должен возвратиться в клинику для продолжения лечения. Привожу его письмо: «Марина Анатольевна, добрый день! У меня есть хорошая (?) новость. Я к вам приеду через неделю. И буду в больнице. Можно просьбу? Скиньте мне, пожалуйста, расписание уроков. Где какие будут учителя: Давид, Алексей, Настя, психолог и просто учитель Настя...»

Здесь следует уточнить, что обращение к учителям по именам не случайно. Дети тянутся к молодым педагогам. Откровенно говоря, в клиниках мне не нужна плачущая бабушка у постели больного ребенка. Слез там и без нее хватает. Поэтому в клинических школах преимущественно работают молодые и веселые, как выражаются дети, прикольные учителя, всем своим видом излучающие оптимизм.

В итоге на сегодняшний день вывод онкогематологических больных детей в ремиссию у нас 90%, а у американцев – 60%. Кроме того, выпускники клинических школ успешно сдают ЕГЭ в очном, а не в дистанционном режиме. Среди них много медалистов и стобалльников. Дальнейшее обучение они проходят в серьезных вузах: Высшей школе экономики, МГУ, Физтехе и др.

Факты – вещь упрямая. Вот почему я искренне рад тому, что 1 октября в Тюмени, где прошел финал заключительного этапа конкурса «Учитель года России», была выделена специальная номинация «Клинический педагог», и учителя, участники конкурса, работающие в особых условиях, получили заслуженные награды.

Более трех десятков лет я имею возможность наблюдать за дальнейшей судьбой восходящих педагогических звезд. Многие из них выросли и сегодня руководят региональными системами образования, возглавляют центры повышения квалификации учителей.

Но дело не только в карьерном росте. В процессе проведения конкурса у участников появляется возможность непосредственного общения, которое не ограничивается конкурсными мероприятиями. Во время чайных пауз, после отбоя творческое взаимообогащение педагогов продолжается, идет своеобразный обмен кровью.

И еще одно немаловажное, на мой взгляд, замечание. Говорят, что браки заключаются на небесах. Но подготовка к ним происходит на земле. На курсах встречаются духовно близкие молодые люди, те, для кого служение детям – осознанная миссия в культуре. Стоит ли после этого удивляться тому, что молодые учителя находят друг друга и создают семьи?

РАЗДЕЛ 1

ФИЛОСОФСКО-АНТРОПОЛОГИЧЕСКАЯ РЕФЛЕКСИЯ СТРАТЕГИИ ОБНОВЛЕНИЯ СОДЕРЖАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ: НОВЫЕ ВЫЗОВЫ И СОВРЕМЕННЫЕ РЕШЕНИЯ

УДК 378.1: 005.963.2: 001.8

Агафонова Валентина Мехридиновна
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный
педагогический институт», г. Ставрополь

Agafonova V.M.
SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol
E-mail: ms.bvm14@mail.ru

ПРИМЕНЕНИЕ АНТРОПОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА В РАССМОТРЕНИИ НАСТАВНИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ В СТРУКТУРЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ: ФЕНОМЕНОЛОГИЧЕСКАЯ И ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА

APPLICATION OF THE ANTHROPOLOGICAL APPROACH IN THE CONSIDERATION OF MENTORING PRACTICE IN THE STRUCTURE OF TRAINING FUTURE TEACHERS: PHENOMENOLOGICAL AND FUNCTIONAL CHARACTERISTICS

***Аннотация.** В статье рассматривается реализация антропологического подхода в наставнической практике. Раскрыто содержание научных понятий «наставник», «наставничество». Дано авторское определение наставнической практике, раскрыты ее феноменологические и функциональные характеристики. Определены подходы, способствующие эффективной реализации наставнической практики (антропологический, мотивационно-ценностный, персонифицированный, рефлексивный, технологический).*

***Abstract.** The article discusses the implementation of the anthropological approach in mentoring practice. The content of the scientific concepts «mentor», «mentoring» is revealed. The author's definition of mentoring practice is given, its phenomenological and functional characteristics are revealed. The approaches contributing to the effective implementation of mentoring practice (anthropological, motivational-value, personalized, reflexive, technological) are identified.*

***Ключевые слова:** антропологический подход, наставник, наставничество, наставническая практика, педагогическая практика.*

***Key words:** anthropological approach, mentor, mentoring, mentoring practice, pedagogical practice.*

В настоящее время в отечественном педагогическом образовании особую актуальность приобретает антропологический подход, который изучается и используется в педагогической науке и соответствующей образовательной практике. Антропологический подход является методологическим основанием гуманистически ориентированных технологий профессиональной подготовки будущих учителей, так как направляет организацию и осуществление образовательного процесса на высшие ценностные идеалы, имеющие абсолютное духовно-нравственное значение.

Предназначение антропологического подхода, в первую очередь, связано с необходимостью трансформации традиционной, знаниевой, образовательной парадигмы в антропоцентрическую. Это позволяет создать необходимые условия для формирования у будущих учителей творчески ориентированных профессиональных качеств и гуманистических ценностных ориентаций. Реализация данного подхода особенно важно при организации наставнической практики в общей системе профессиональной подготовки будущих педагогов.

Практика имеет безусловное значение в формировании готовности будущего педагога к профессиональной деятельности. В связи с проводимыми реформами в образовании, повышение качества профессиональной педагогической подготовки и приведение ее в соответствие с требованиями профессионального стандарта предполагает существенное усиление практической ориентированности образовательного процесса в педагогическом вузе [2; 3]. Сложившаяся система педагогического образования строится на глубокой теоретической подготовке, что способствует развитию обширной знаниевой базы в области профессии у будущих учителей. Значимость профессиональных знаний для осуществления педагогической деятельности не подвергается сомнению. Тем не менее, формирование преимущественно теоретической профессиональной готовности будущих специалистов является недостаточным. Для студентов педагогического вуза необходимо приобретать опыт практической профессиональной деятельности. Исходя из этого, практикоориентированность педагогического образования позволяет студентам получать опыт практической деятельности еще на этапе профессионального обучения. Реализация разных видов практик создает необходимые условия для отработки студентами базовых трудовых действий, формирования у будущих педагогов способности самостоятельно «выстраивать» свою деятельность в сложных профессиональных ситуациях. Таким образом, практика является для студентов возможностью пробы сил в реальной педагогической деятельности.

В Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование [6] выделяют следующие виды практик: учебная и производственная. В свою очередь, учебная практика делится на следующие типы: ознакомительная практика; технологическая (проектно-

технологическая) практика; научно-исследовательская работа (получение первичных навыков научно-исследовательской работы). Производственная практика состоит из педагогической, технологической (проектно-технологической) практик, а также научно-исследовательской работы.

Также исходя из ФГОС ВО, «организация вправе установить дополнительный тип (типы) учебной и (или) производственной практик» [6]. В связи с этим, опираясь на новые требования, является целесообразным и функционально оправданным введение в практическую подготовку будущих педагогов такого типа практики, как «наставническая практика».

Анализ литературных источников позволил констатировать, что единого понимания в определении понятия «наставническая практика» в науке не выработано. Обращаясь к характеристике данного типа практики, необходимо рассмотреть общее понятие педагогического наставничества. При этом правомерно актуализировать его основную черту: наставником является опытный педагог, передающий свой профессиональный опыт будущим учителям. Важно понимать следующее: наставник должен давать возможность подопечным самостоятельно осуществлять творческий поиск своей профессиональной позиции, своего профессионального места в системе педагогической деятельности. Не имеет смысла настраивать будущего учителя на проведение урока в таком же ключе, как это делает наставник, ему (наставнику) нельзя навязывать собственный стиль общения с родителями, с учениками. Тонкая работа наставника должна позволять будущему учителю сохранить свою индивидуальность и совместить ее с профессиональными требованиями к личности педагога.

В самом общем виде наставничество в любой сфере, в том числе и в образовании, организуется по принципу: более опытный обучает менее опытного (нового) члена трудового коллектива тому, что умеет сам. В этом смысле педагогическое наставничество представляет собой разновидность индивидуального (горизонтального) обучения, осуществляемого непосредственно на рабочем месте, внутри профессионального сообщества. Педагогическое наставничество включает адаптацию, обучение и сопровождение будущих учителей. Оно является не разовым, а длительным, системным и интегративным процессом, и в связи с этим требует значительных временных и ресурсных затрат.

На I Всероссийском форуме «Наставник» была обозначена задача определения границ наставнической практики по сравнению с другими социально-педагогическими практиками. Участниками форума выделены четыре ключевых характеристики наставничества [4]:

- практика сопровождения, предполагающая длительное взаимодействие с будущим педагогом, в отличие от эпизодических консультаций, мастер-классов, демонстрирующих собственное мастерство и опыт специалиста;

- практика передачи опыта через освоение в действии – будущий учитель, осваивающий новый способ, технологию, профессию, сам действует,

пробует, проектирует, исследует, а наставник помогает ему в осуществлении этого реального практического действия;

– практика, предполагающая не только демонстрацию и обучение освоению действия, но и анализ самого процесса, обсуждение рисков и ограничений в реализации того или иного действия, анализ различных способов его осуществления;

– практика, предполагающая неформальные, близкие, доверительные и уважительные отношения наставника и будущего педагога друг к другу с возможностью последнего выбирать своего наставника.

В целом, опираясь на антропологический подход и основываясь на определении С.Г. Вершловского [1, с. 58], который считает наставничество способом подготовки педагога к осуществлению образовательной деятельности, способствующим изучению профессии изнутри с помощью опытного коллеги (наставника), мы можем дать следующее определение понятию «наставническая практика». Наставническая практика – это специфическая форма практической подготовки будущих педагогов, которая представлена компонентно в общей структуре производственной практики. Наставническая практика по сравнению с другими видами практической деятельности студентов педагогического вуза имеет выраженную специфику, которая заключается в следующем:

1) наставническая практика ориентирована и предназначена не только для формирования у будущих педагогов первоначального профессионального опыта, но и для становления будущих специалистов как наставников, способных осуществлять профессиональное наставничество в условиях педагогической деятельности;

2) наставническая практика имеет содержательную специфику, которая проявляется в том, что в процессе педагогического взаимодействия студенты интериоризируют не только практико-ориентированные педагогические знания, умения и навыки, но и личный, индивидуальный профессиональный опыт, который экстериоризирует наставник в условиях педагогического общения с будущими педагогами;

3) наставническая практика в особой степени творчески ориентирована, так как практическая деятельность студентов формально регламентирована не только и не столько программами и требованиями, исходящими от педагогического вуза, но и требованиями самого наставника, который управляет практико-ориентированной деятельностью будущих педагогов, исходя из собственного индивидуального профессионального опыта.

Целью наставнической практики выступает раскрытие потенциала личности будущего учителя, необходимого для успешной профессионально-личностной самореализации в наставнической деятельности.

Проведенная аналитическая работа позволила выявить подходы, которые могут способствовать эффективной реализации наставнической практики. В числе подходов выделим следующие:

– антропологический подход как система теоретических положений, ориентированных на человека как предмет познания, выполняющий

гносеологическую, прогностическую и нормативно-праксиологическую функции в педагогическом знании;

- мотивационно-ценностный подход, направленный на развитие профессиональных мотивов и ценностей будущего учителя как представителя одной из самых гуманных и нужных человечеству профессий, формирование установок на профессиональный рост и самосовершенствование;

- персонифицированный или личностно-ориентированный подход, в котором стимулом выступают согласованные с будущим учителем индивидуальные задания на практику, осмысленное принятие учебной и учебно-производственной информации на предмет ее соответствия не только профессиональным, но и личностным смыслом и предпочтениям, что повышает заинтересованность и активность практикантов в дальнейшем самообразовании и саморазвитии;

- рефлексивный подход, предполагающий организацию будущими педагогами рефлексии собственных мыслей, практических действий и профессионального поведения с целью выработки программ самоанализа, самооценки и самокоррекции как средств, способствующих профессионально-личностному развитию специалиста;

- технологический подход, направленный на формирование у будущего учителя знаний и умений о технологиях самопроектирования профессиональной карьеры, выработки последовательности алгоритмов самоуправляемого профессионального становления.

Применение названных подходов в целостной системе приводит к тому, что будущий учитель в рамках наставнической практики вносит значительный вклад в собственное профессиональное становление уже на вузовском этапе обучения.

Таким образом, резюмируя вышесказанное, необходимо отметить, что наставническая практика в рамках методологических требований антропологического подхода формирует готовность будущего педагога к осуществлению профессиональной, в том числе наставнической деятельности.

Список литературы:

1. Вершловский С.Г. Школа молодого учителя: Методические рекомендации Л., 1987. 88 с.
2. Комплексная программа повышения профессионального уровня педагогических работников общеобразовательных организаций [Электронный ресурс]. URL: <https://docs.cntd.ru/document/420273314> (дата обращения: 30.09.2022).
3. Наставничество в образовании / автор-составитель Е. Е. Рукавишникова. Ставрополь: Индивидуальный предприниматель Тимченко Оксана Геннадьевна, 2020. 84 с.
4. Окружные форумы «Наставник» [Электронный ресурс]. URL: <https://regnum.ru/news/society/2378996.html> (дата обращения: 18.01.2020).
5. Рукавишникова Е.Е. Профессиональное становление и развитие педагога: учебное пособие. Ставрополь: «АРГУС» аграрного университета, 2019. 104 с.

6. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования - бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование [Электронный ресурс]. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-44-03-01-pedagogicheskoe-obrazovanie-121/> (дата обращения: 29.06.2022)

УДК 373.3

Астрецова Надежда Владимировна

ГБУ ДПО «Ставропольский краевой институт развития образования,
повышения квалификации и переподготовки работников образования», г. Ставрополь

Astretsova N.V.

SBI APE «Stavropol Regional Institute for the Development of Education,
Advanced Training and Retraining of Educational Workers», Stavropol

E-mail: astrecova@yandex.ru

ОПРЕДЕЛЕНИЕ КАЧЕСТВА НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В АНТРОПОЛОГИЧЕСКОМ КОНТЕКСТЕ

DETERMINING THE QUALITY OF PRIMARY GENERAL EDUCATION IN AN ANTHROPOLOGICAL CONTEXT

Аннотация. В статье рассмотрено понятие качества образования, определяемое нормативными документами; выявлены основные характеристики обозначенного качества в рамках антропологической парадигмы. Кроме того, проанализированы основные направления современной системы образования с позиции антропологического подхода; выделены приоритетные цели на уровне начального общего образования, определенные стандартом. Содержание статьи указывает на необходимость построения в начальной школе субъект-субъектных отношений между учителем и обучающимися. В тексте статьи охарактеризованы критерии результативности урока в начальной школе, направленного на формирование субъектной позиции младшего школьника.

Abstract. The article considers the concept of quality of education, defined by regulatory documents; the main characteristics of quality within the framework of the anthropological paradigm are revealed. In addition, the main directions of the modern education system are analyzed from the perspective of an anthropological approach; priority goals at the level of primary general education, defined by the standard, are highlighted. The content of the article indicates the need to build a subject-subject relationship between the teacher and students in primary school. The text of the article describes the criteria for the effectiveness of a lesson in primary school aimed at forming the subjective position of a younger student.

Ключевые слова: качество образования, антропологический подход, субъектность, образовательные достижения, критерии результативности урока.

Key words: quality of education, anthropological approach, subjectivity, educational achievements, criteria for the effectiveness of the lesson.

На современном этапе развития образования, как и в более ранние периоды, уделяется внимание обсуждению вопросов повышения качества школьного образования. Сегодня это является одной из актуальных задач

для всего педагогического сообщества. Решение ее связано с обновлением содержания образования, выбором инновационных образовательных технологий и, безусловно, переосмыслением цели и результата образования.

В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» (от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ) качество образования трактуется как комплексная характеристика образовательной деятельности и подготовки обучающегося. Качество определяется степенью соответствия выделенных параметров федеральным государственным образовательным стандартам, а также потребностям человека, для которого организуется образовательная деятельность (п.2) [8].

В представленном определении качество образования как деятельности указывает на характеристику ее двух аспектов – процесса и результата. Первый может определять логичность самой образовательной деятельности, ее соответствие возрасту обучающихся, эмоциональную комфортность учебно-воспитательного процесса и другие характеристики. Результаты образовательной деятельности, как правило, измеряются в баллах (отметках) и определяются образовательными достижениями школьников – сформированностью знаний, умений, навыков, универсальных учебных действий, личностных качеств и других параметров. В свою очередь, сравнение характеристик процесса и результата образовательной деятельности между собой указывает на другой показатель качества – их взаимное соответствие [1, с. 117].

Кроме того, в Федеральном законе качество характеризуется степенью соответствия нормативным документам, определяющим организацию образовательной деятельности. В связи с этим, М.Р. Битянова считает качество вторичным понятием, конкретный смысл которого выявляется лишь в рамках определенных требований к образованию [1, с. 117].

Основными ориентирами для оценки качества общего образования в России могут служить национальные стандарты, т.е. указанные в Федеральных государственных образовательных документах планируемые результаты, и международные стандарты – образовательные результаты, сформулированные в документах международного уровня.

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования 2021 года (далее – обновленный ФГОС НОО) обеспечивает равные возможности получения качественного начального общего образования (ФГОС НОО, п. 1). Кроме того, обновленный ФГОС НОО определяет государственные гарантии получения младшими школьниками качественного начального общего образования на основе обязательных требований к условиям реализации программ указанного уровня образования и результатам их освоения обучающимися (ФГОС НОО, п. 1) [4].

С одной стороны, этого достаточно для описания общего подхода к определению качества образования. Но, с другой стороны, явно выявленные характеристики рассматриваемого понятия не могут отразить внутреннего

наполнения образовательного процесса, его ценности, целостности, содержательности и осмысленности, превращая его в формальный механизм по обеспечению образовательного стандарта [1, с. 118]. В этом плане одной из актуальных задач, решаемых на современном этапе, является обеспечение развивающего характера школьного образования. В связи с этим, в настоящее время разрабатывается и внедряется в образовательную практику теория развивающего обучения, а также ряд подходов и принципов, обеспечивающих успешное развитие ребенка в процессе обучения.

Педагоги, организующие образовательный процесс на основе так называемой знаниевой парадигмы, не поддерживают идеи о возможности влияния обучения на развитие школьников или считают любое обучение развивающим. Главными в таком обучении, по мнению таких учителей, являются точные знания и четкие правила передачи их ученику. Смысл педагогической деятельности, построенной подобным образом, определяется только внешними показателями. При таком подходе для определения качества образования всегда берутся за основу какие-либо внешние заданные эталоны, при сравнении с которыми и устанавливается уровень обученности или воспитанности младших школьников.

В процессе же стремления направить педагогическую деятельность в глубины субъективного мира ученика и формировался антропологический подход в своем методологическом значении. В рамках такого подхода основной ценностью деятельности педагога становится школьник с его внутренним миром и пространством, особенностями индивидуального процесса познания. В современном образовании *антропологическая парадигма* более актуальна. Она определяет ориентацию образовательной деятельности на человеческую реальность во всех ее духовно-душевно-телесных измерениях; указывает на необходимость поиска средств и условий становления человека как творца собственной жизни и индивидуальности [2, с. 11].

В.И. Слободчиков считает, что «одним из важных требований к современному российскому образованию становится обеспечение решения проблемы производства и воспроизводства *собственно человеческого в самом человеке*, наряду с его отдельными компетенциями, способностями или психическими функциями» [7, с. 317]. Это значит, что первостепенной задачей начального образования является обеспечение возможности становления и развития базовых, родовых способностей школьника, определяющих его умения отстаивать собственную человечность, быть уникальным субъектом, прежде всего, собственной жизни.

Антропологический подход в начальном образовании определяет, в первую очередь, направленность этого процесса на человеческую реальность во всей ее полноте. Он указывает на необходимость поиска средств и условий становления учащегося как субъекта собственной жизни, как личности [5; 6; 7]. Формирование субъектной позиции школьника обеспечивает должное освоение деятельностного содержания

в начальном образовании [9, с. 87], что в целевом аспекте и определяют новые стандарты.

М.М. Поташник считает субъектную позицию учителя и ученика в образовательной деятельности главной психологической установкой, без которой качественное освоение ФГОС невозможно. Исследователь при этом определяет субъекта как обладателя осознанной творческой активности и свободы в преобразовании себя и окружающей действительности [3, с. 8]. Субъектная позиция, по словам М.М. Поташника, не всем детям дана от рождения. Она вырабатывается школой, учителем, который, используя свои субъектные полномочия и личный пример, создает для учеников возможность проявить себя в образовательном процессе в качестве субъекта [3, с. 11].

Организуя учебную деятельность младших школьников, основываясь на позициях антропологического подхода, педагог и сам получает возможность совершенствоваться и обогащаться в общении с учениками. Для такой деятельности будут актуальны диалоговые, проектные и исследовательские методы. В рамках реализации обновленного ФГОС НОО рекомендовано применение технологий командной работы и освоение их младшими школьниками на основе личного вклада в решение общих задач, осознание школьниками личной ответственности, объективной оценки своих и командных возможностей (ФГОС НОО, п. 1) [4]. В логике антропологического подхода возникает естественная потребность и возможность работы школьника со своими недостатками и проблемами в развитии с целью самосовершенствования.

С целью формирования субъектной позиции ученика образовательный процесс должен строиться таким образом, чтобы ученик смог перейти от непосредственного управления его учебной деятельностью со стороны учителя к самоуправлению. Критерии результативности урока в начальной школе, направленного на формирование субъектной позиции младшего школьника, могут быть определены следующим образом:

- 1) формулирование цели урока самими обучающимися;
- 2) построение системы работы по обучению младших школьников выполнять рефлексивные действия (оценивать готовность к деятельности, выявлять место и причину затруднений);
- 3) применение разнообразных форм, методов и приемов обучения, активизирующих деятельность обучающихся;
- 4) владение учителем технологией диалога, обучение младших школьников постановке вопросов и сотрудничеству;
- 5) оптимальное сочетание репродуктивной и проблемной форм обучения, предоставление обучающимся возможности работать по инструкции и творчески;
- 6) формулирование задач и четких критериев самоконтроля и самооценки (с целью формирования у обучающихся контрольно-оценочной самостоятельности);

7) обеспечение осмысления учебного материала всеми школьниками посредством применения для этого специальных приемов;

8) оценивание реального продвижения каждого ученика, поощрение и поддержка минимальных успехов;

9) специальное планирование коммуникативных задач урока;

10) принятие и поощрение собственной позиции, иного мнения, формулируемого учеником, обучение корректным формам их выражения.

Знания на таком уроке выступают в качестве средства развития младших школьников. Содержание учебного материала является вторичным по отношению к задачам развития ребенка. Деятельность педагога ориентирована на создание условий для саморазвития, самообразования школьников, обеспечения для них пространства выбора, возможностей свободного и творческого учебного действия.

Проведенный анализ представленных в нормативных документах определений качества образования и его основных аспектов с позиции антропологического подхода обеспечивает осознание рассматриваемого понятия с акцентом, прежде всего, на внутреннем наполнении образовательного процесса в начальной школе. Антропологический подход представляет собой такую основу педагогической деятельности, которая обеспечивает выработку критериев оценки качества образования [1, с. 122]: определяет само понятие, обозначает требования к результату (в рамках описания сформированных у школьника качеств и способностей), а также требования к содержанию и процессу педагогического взаимодействия, настроенного на решение задач развития обучающихся.

Список литературы:

1. Битянова М.Р. Антропологический подход в определении понятия и критериев качества образования // Национальный психологический журнал «Психология в образовании» №1 (12) 2007. С. 117-122.

2. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / под ред. А.Г. Асмолова. М.: Просвещение, 2017. 152 с.

3. Поташник М.М., Левит М.В. Освоение ФГОС: методические материалы для учителя. Методическое пособие. М.: Педагогическое общество России, 2016. 208 с.

4. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 286 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» (Зарегистрирован 05.07.2021 № 64100). [Электронный ресурс] / Официальный интернет-портал правовой информации. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050028> (дата обращения: 17.10.2022).

5. Слободчиков В.И., Исаев Е. И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности. Учебное пособие для вузов. М.: Школа-Пресс, 1995. 384 с.

6. Слободчиков В.И. Антропологический смысл исследовательской работы школьников // Развитие личности №1. 2006. С. 236-244.

7. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Антропологический принцип в психологии развития // Вопросы психологии. 1998. № 6. С. 3-17.

8. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». [Электронный ресурс]: КонсультантПлюс. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 20.10.2022).

9. Шайхутдинова Р.В. Антропологический подход в сфере образовательного знания: обеспечение перехода от традиционного образования к образованию инновационному, реализующему общий принцип развития человека // Успехи современного естествознания. 2010. № 5. С. 86-88.

УДК 378.1

Войнова Инна Маратовна

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

Voinova I.M.

SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol

E-mail: irotkina@gmail.com

Зубко Олеся Анатольевна

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

Zubko O.A.

SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol

E-mail: ollavrenteva@mail.ru

АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ТЕХНОЛОГИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ МАСТЕРСКИХ КАК ФОРМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

ANTHROPOLOGICAL FOUNDATIONS OF PEDAGOGICAL WORKSHOP AS FORMS OF FUTURE TEACHERS' PROFESSIONAL TRAINING

Аннотация. В статье раскрываются антропологические основы педагогической мастерской как формы обучения в профессиональной подготовке будущих учителей и формировании их надпрофессиональных навыков (soft skills) параллельно с процессом предметного обучения.

Abstract. The article reveals the anthropological foundations of the pedagogical workshop as forms of future teachers' professional training and the formation of their soft skills in parallel with the process of subject-based learning.

Ключевые слова: педагогическая мастерская; soft skills; педагогическая технология; практическая подготовка студентов.

Key words: pedagogical workshop; soft skills; pedagogical technology; practical training of students.

В современном мире наблюдается тенденция к повышению внимания общества к качеству высшего педагогического образования. Повсеместно модернизируется теоретическая и практическая подготовка будущих учителей, в учебный процесс внедряются новые технологии.

Основным требованием модернизации системы профессионального педагогического образования является опережающая подготовка кадров на основе стандартов WorldSkills Russia. Опережающей такая подготовка является благодаря тому, что разработка стандарта компетенций WorldSkills производится самим профессиональным сообществом на основе опыта передовой практики, современных и перспективных технологий. Это требования к педагогу-новатору, владеющему не только общими педагогическими и предметными компетенциями, но и так называемыми Soft skills [3].

Рекомендации по формированию soft skills в системе высшего образования появились в мировой практике еще в 1950-е гг. прошлого века. Сами термины hard skills и soft skills возникли как аналогия компьютерным понятиям hardware (аппаратная часть) и software (программное обеспечение) и позже из области экономики и бизнеса были экстраполированы на социальную сферу.

Несмотря на разнообразие интерпретаций и классификаций, авторы сходятся во мнении, что мягкие навыки являются ключевыми компетенциями XXI века. Качество подготовки студентов в университете, учащихся в школе должно определяться формированием не только профессиональных компетенций, но и универсальных мягких навыков. Наиболее полные списки мягких навыков были сформулированы в исследовании «Future of Job's Report», в котором приняли участие работодатели – глобальные драйверы различных отраслей. Итак, исследователи выделили 35 навыков, которые разделены на три ключевые группы: способности, базовые навыки и кросс-функциональные навыки. Среди них: способность решать сложные проблемы, критическое мышление, креативность, управление людьми, координация, взаимодействие, эмоциональный интеллект, принятие решений, навыки ведения переговоров, когнитивная гибкость.

Мягкие навыки часто преподносятся в виде метафоры «4К»:

1) критическое мышление – способность оценивать информацию, анализировать ее, проверять достоверность, видеть причинно-следственные связи, отбрасывать ненужное и выделять главное, делать выводы;

2) креативность – способность мыслить нестандартно, творчески, находить неожиданные решения проблем, гибко реагировать на изменения;

3) коммуникация – умение общаться, передавать свои мысли, слышать собеседника, вести переговоры;

4) координация – умение работать в команде, выполнять как лидерские, так и исполнительные функции, распределять роли, контролировать выполнение задач [2].

В зарубежных исследованиях достаточно давно и весьма активно обсуждаются возможности выработки надпрофессиональных навыков

параллельно с процессом предметного обучения. Причем исследователи называют широкий спектр дисциплин, обладающих потенциалом для развития таких навыков [5].

Анализ современного образовательного процесса показывает, что информационные технологии в определенной степени начинают доминировать в современной педагогической практике, в то время как объективные потребности общества создают проблему широкого внедрения личностно-ориентированных технологий, поскольку в обществе формируются новые характеристики знаний: широта, универсальность, гибкость, мобильность и тому подобное. Процессы модернизации образования связаны не только с трансформацией его содержания, но и с изменением целевых установок человека, получающего образование. Таким образом, на первый план выходит не воспроизведение знаний, а их продуктивная интерпретация в зависимости от решаемых задач. Механическое усвоение знаний ушло в прошлое, и без внедрения в практику образования методических инноваций, связанных с использованием интерактивных методов обучения, невозможно добиться высоких результатов в образовании [1].

В настоящее время в рамках антропологического, аксиологического, культурологического, личностно-деятельностного, компетентностного подходов рассмотрены разные аспекты содержания и организации педагогического образования. Налицо отход от технократической модели подготовки педагогов, ориентированной на рациональное предъявление системы объективных знаний, на организацию обучения как процесса с заданными параметрами.

Технологии развития творческих и коммуникативных способностей, применение рефлексии, эмпатии, инсайта, критического мышления становятся важными инструментами педагогической деятельности, обеспечивающими ее успешность, с учетом того, что выпускник высшего учебного заведения должен обладать профессионализмом, компетентностью, не только владеть знаниями, навыками, умениями, но и быть готов к самостоятельному их приобретению, созданию, развитию, продолжению образования, обладать сформированной способностью понимания самого себя, окружающих людей и явлений, решения как стандартных, так и нестандартных ситуаций в практической деятельности.

В связи с этим особое значение приобретает реализация в процессе обучения в вузе педагогических технологий, ориентированных на профессиональное и личностное развитие обучающихся, формирование у них навыков и умений творческого постижения и осмысления нового знания.

Одной из образовательных технологий, способной решать указанные выше проблемы и задачи современной высшей школы, является технология педагогической мастерской.

Эта технология была разработана в 20-х годах XX века во Франции и успешно используется в международной образовательной практике

по сей день. Известные психологи (П. Ланжевен, А. Валлон, Ж. Пиаже и др.) и педагоги стояли у истоков создания технологии педагогических мастерских.

Анализ научной литературы позволил нам выявить ряд трактовок термина «педагогическая мастерская». Так, С.А. Мухина характеризует педагогический семинар как форму обучения детей и взрослых, которая создает условия для того, чтобы каждый участник мог подняться к новым знаниям и новому опыту путем самостоятельного или коллективного открытия. Для В.М. Монахова это продуманная модель совместной педагогической деятельности по проектированию, организации и проведению образовательного процесса с безусловным обеспечением комфортных условий для учащихся и преподавателей. Как мы видим, авторы понимают педагогическую мастерскую как технологию обучения, форму организации учебного процесса, модель совместной педагогической деятельности и т.д.

Педагогическая мастерская – технология, позволяющая реализовывать межпредметные связи в обучении. Особое значение это приобретает в системе профессионального образования, где студентам старших курсов приходится овладевать большим количеством знаний и информации по незнакомым специальным предметам, а сам процесс обучения должен строиться в органической связи общеобразовательных и специальных дисциплин. Студентам необходимо понять, что это единый взаимосвязанный комплекс. Для эффективного использования межпредметных связей преподавателю необходимо владеть информацией по программам других предметов, знать основное содержание курсов, с которыми возможна интеграция, общаться с коллегами-педагогами.

Безусловно, идея подобной организации учебной деятельности для российской педагогики не является новой.

Профессиональный интерес к данной теме выводит на необходимость исследования возможности использования мастерской в преподавании дисциплин профессионального модуля на основе формирования устойчивых межпредметных связей. Мастерская – это замечательная возможность сделать более интересными трудные курсы таких модулей, как «Преподавание по программам начального общего образования», «Организация внеурочной деятельности и общения младших школьников», «Классное руководство», «Методическое обеспечение образовательного процесса» и др.; возможность создания на занятиях жизненных ситуаций, позволяющих студентам принимать самостоятельные решения; создавать условия для их активной деятельности в группах, ведь нельзя учиться в одиночку, знания одних обогащаются знаниями других, происходит формирование культуры общения субъектов образовательного процесса.

Однако, необходимо заметить, что педагогические мастерские не противопоставляются традиционной педагогике и дидактическим методам, а дополняют их.

Педагогические мастерские позволяют будущему учителю приобрести достаточный опыт для развития профессионального мышления, умения принимать решения в новых ситуациях с помощью специально организованной рефлексии. Согласно Дьюи, существуют две основные модели овладения практическим опытом: модель наставничества, в которой сам наставник (учитель) является образцом и моделью, поведение и действия которого копируются и воспроизводятся учащимся, и лабораторное моделирование, в котором будущий учитель наблюдает, анализирует и обсуждает различные типы и образцы профессиональных действий работающих учителей, постепенно приходя к собственным выводам о том, что эффективно из того, что он видел и когда, т.е. он развивает свою собственную профессиональную мудрость и свою собственную педагогическую теорию. В первой модели практического обучения, а точнее, тренинга, необходим супервайзер или наставник, который является лучшим примером профессиональной деятельности. При втором подходе необходим супервайзер, способный организовать рефлексию и обсуждение различного опыта. Оба подхода могут существенно дополнять друг друга.

Опыт работы в системе профессионального образования позволяет сделать выводы, что потенциальными предикторами как профессиональной, так и жизненной самоактуализации человека сегодня выступают не столько *hard skills*, или узкопрофессиональные знания, умения и навыки, сколько *soft skills*, или «мягкие», «гибкие» навыки, обеспечивающие успешность независимо от специфики профессиональной деятельности и направления ее реализации [4]. Наша с вами задача заключается в подготовке компетентных специалистов, способных к успешной личной и профессиональной социализации, то есть быть востребованными на рынке труда.

Список литературы:

1. Аносов И.П. Педагогическая антропология: Учебное пособие, К.: Твим интер, 2005. 264 с.
2. Ермаков Д.С. Модель мягких навыков. Современное образование и *SOFT SKILLS* // Образовательная политика. 2021. № 4. С. 42-51.
3. Оганнисян Л.А. Проблемы подготовки студентов педагогических вузов для участия в конкурсе профессионального мастерства по стандартам *WORLD SKILLS RUSSIA* // Вестник Череповецкого государственного университета. 2020. № 2(95). С. 200-209.
4. Степанова Л.Н. *Soft skills* как предикторы жизненного самоосуществления студентов // Образование и наука. 2019. № 8. С. 65-89.
5. Цаликова И.К., Пахотина С.В. Научные исследования по вопросам формирования *SOFT SKILLS* (Обзор данных в международных базах *SCOPUS*, *WEB OF SCIENCE*) / И. К. Цаликова, С. В. Пахотина // Образование и наука. 2019. № 8. С. 187-207. Текст: электронный // Лань: электронно-библиотечная система. URL: <https://e.lanbook.com/journal/issue/313948> (дата обращения: 07.10.2022).

Волобуева Евгения Валерьевна

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

Volobueva E.V.

SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol

E-mail: volobueva_79@mail.ru

Медведева Лариса Михайловна

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

Medvedeva L.M.

SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol

E-mail: medvedeva.lm2016@yandex.ru

АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ ПОВЕДЕНИЯ У СТУДЕНТОВ ЧЕРЕЗ ОБРАЗОВАТЕЛЬНУЮ СРЕДУ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

ANTHROPOLOGICAL FOUNDATIONS OF THE FORMATION OF COPING STRATEGIES OF BEHAVIOR AMONG STUDENTS THROUGH THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF A PEDAGOGICAL UNIVERSITY

Аннотация. В статье раскрываются особенности преодоления у студентов стрессовых состояний и условия выбора правильных копинг-стратегий поведения для решения сложных ситуаций, негативно влияющих на личностное и профессиональное становление. Правильно организованная образовательная среда организации способствует активному становлению и позволяет эффективно решать задачи личностного развития и психологической адаптации молодого поколения и будущего педагога.

Abstract. The article reveals the features of overcoming students' stressful states and the conditions for choosing the right coping strategies of behavior to solve complex situations that negatively affect personal and professional development. A properly organized educational environment of the organization promotes active formation and allows you to effectively solve the problems of personal development and psychological adaptation of the young generation and the future teacher.

Ключевые слова: стресс, молодежь, копинг-стратегия, адаптация, психологические особенности, личностный ресурс, психологическая компетентность, личностное развитие, образовательная среда

Key words: stress, youth, coping strategy, adaptation, psychological characteristics, personal resource, psychological competence, personal development, educational environment

Современная ситуация характеризуется постоянной нестабильностью в мире, которая оказывает огромное влияние на личностное развитие и психическое здоровье молодежи.

В сложившейся системе именно молодежь является важной социальной группой, которая продолжает активно использовать свои ресурсы для стабилизации эмоционального состояния, полноценного становления и психологической адаптации, преодоления стрессовых ситуаций. Широкий диапазон указанной категории обуславливает ее определенный социальный статус и социально-психологические особенности. Представители данной возрастной группы, а именно студенты, получающие педагогическое образование, формируют свою психологическую компетентность, начиная с первого года обучения, постепенно накапливая не только опыт, но и развивая свой личностный ресурс для формирования стрессоустойчивого поведения.

В настоящее время особо остро встает проблема подготовки будущих педагогов и их психологическая компетентность по управлению своим эмоциональным состоянием и преодолению стрессовых ситуаций. Процесс адаптации студентов к учебно-профессиональной деятельности является важным элементом в системе освоения личного опыта, от этого зависит результат их деятельности (академическая успеваемость, взаимоотношения с преподавателями и однокурсниками, психологический комфорт, уверенность в выборе будущей профессии и др.).

Именно формирование копинг-поведения позволяет сформировать социальные и профессиональные качества коммуникации, поведения и деятельности в социуме, которые важны для будущих педагогов. На протяжении обучения в вузе осваиваются компетенции выбранного направления и профиля подготовки, устанавливается система работы по самообразованию и самовоспитанию профессионально значимых качеств личности, укрепляются психологические составляющие мировоззрения.

Одним из важнейших условий формирования противострессового поведения является выбранная копинг-стратегия.

Исследователи Н.А. Аминов, И.В. Дубровина, М.В. Молоканов, Е.С. Романова, В.Г. Стасенко и др. среди профессионально важных качеств личности выделяют умение управлять своими эмоциями, терпеливость, способность к самоконтролю, стрессоустойчивость, способность длительно выдерживать получение больших объемов информации, т.е. качества, характеризующие профессиональную компетентность и обеспечивающие высокий уровень профессиональной адаптации не только на этапе обучения, но и на этапе трудоустройства по профессии [6; 7].

От личностных особенностей самого студента, его уверенности в себе, умения оценить ситуацию, способности сопоставить свои силы и возможности с тем, что от него требуется, зависит, выступит та или иная ситуация, событие причиной затяжного стресса или нет [8].

Проблема копинга рассматривается в психологии в контексте преодоления человеком трудных жизненных ситуаций, которые сопряжены со стрессом. Впервые термин использовал Л. Мэрфи, который изучал преодоление кризисных событий личностью и определял копинг как попытку создания новой ситуации, стремление человека решить определенную проблему [5].

Л. Мэрфи выделил, что существует взаимосвязь индивидуально-типологических особенностей личности с его предыдущим опытом преодоления стрессовых ситуаций, а также, что существует две составляющие копинг-механизма – когнитивная и поведенческая [7].

Основываясь на его теории, Р. Лазарус в 1966 году предложил свою теорию о стрессе (когнитивная теория стресса), которая заключается в том, что в основе взаимодействия личности и внешней среды лежит непрерывный процесс когнитивной оценки, которая предполагает «первичное» и «вторичное» восприятие (когнитивную оценку ситуации) [6; 7].

Сначала эта стрессовая ситуация (проблемное событие), в которую попал человек, будет оцениваться как опасная, угрожающая и неустойчивая, далее, в зависимости от оценки степени угрозы, он определяет способ преодоления стресса, который выражается в копинг-стратегиях поведения, происходит подбор вариантов совладания.

Копинг – это стремление к решению проблем, которое проявляет индивид в ситуации (связанной с опасностью или большим успехом), имеющий условия для активизации адаптивных возможностей, с целью сохранения физического, личностного и социального благополучия [6].

На этой основе особую актуальность приобретает трехфакторная модель копинг-механизмов, которая включает в себя:

- копинг-стратегии (это основа модели – реакция человека на опасность, цель которой преодоление этой угрозы);
- копинг-ресурсы (сравнительно устойчивые характеристики личности, которые поддерживают внутреннее состояние человека в процессе совладания со стрессом, за счет них репертуар копинг-стратегий расширяется);
- копинг-поведение (поведение, которое обусловлено внешними и внутренними ресурсами в сочетании с использованием копинг-стратегий) [7].

Проблема возникновения стрессовых ситуаций и развитие копинг-поведения у студентов еще недостаточно изучена.

В настоящее время феномен стрессоустойчивости студентов в учебной и внеучебной деятельности, появление компонентов, негативно влияющих на качество жизни студента, а также его общей адаптации состоит в создании и использовании возможностей среды обучения и развития в вузе как основы формирования правильных копинг-стратегий поведения.

Интересны исследования Т.Л. Крюковой, С.К. Нартовой-Бочавер, которые отмечают, что функция копинга – адаптация (приспособление) человека к изменяющимся условиям ситуации с максимальной

эффективностью, она включает все виды взаимодействия личности с задачами внешнего или внутреннего характера – попытки овладеть или смягчить, привыкнуть или уклониться от требований проблемной ситуации [3].

Е.А. Сергиенко считает, что на основании представлений о совладающем поведении можно утверждать, что психологические защиты и копинг-стратегии входят в единую адаптационную систему человека [6].

Решением задачи по преодолению и разрешению стрессовых ситуаций выступают конструктивные способы выбора. Возможно, пути ее решения кроются в профессиональной мотивации студентов, правильном понимании и преподнесении преподавателем возможностей обучения, использовании опыта решения жизненных задач сначала через освоение и обсуждение проблем с использованием интерактивным форм работы, а затем развитие психологической компетентности. Блок дисциплин по подготовке будущего педагога направлен на формирование профессиональных компетенций, но если провести аналитический разбор содержания, то можно выявить множество компонентов психологической компетентности. Если педагог сам не способен выбирать копинг-стратегии поведения и управлять своим эмоциональным состоянием, то, безусловно, помочь детям овладеть навыкам адаптивного, конструктивного поведения не сможет.

И.А. Красильников, В.В. Константинов считают, что процесс преодоления проблемных ситуаций можно считать процессом социально-психологической адаптации личности, в ходе которого открываются новые способы поведения, новые программы и планы внутриличностных процессов [2].

Тем самым успешность использования и выбора правильных копинг-стратегий студентом определяется способностью применять конструктивные стратегии поведения в затрудненных ситуациях, что выражается в его адаптивности, то есть способности студента устанавливать оптимальное взаимодействие с социальной и образовательной средой вуза и адекватно разрешать проблемные ситуации.

Анализ исследований по данной проблеме позволил выделить следующие способы преодоления негативных копинг-проявлений и преодолению предстрессовых проявлений: общение с друзьями и однокурсниками, позитивные отношения с родственниками, любимым человеком, сон, отдых, смена деятельности, рефлексия своих действий, поиск других вариантов, конструктивные отношения с преподавателями, личностная и ранняя профессиональная занятость, хобби, ограниченность пребывания в социальных сетях, ранняя трудовая занятость, просоциальная деятельность. Адаптация студентов к условиям обучения в вузе (по данным изучения регуляторной функции психики) заканчивается в конце 2-го – начале 3-го учебного семестра, а навыки самоконтроля, организованности и ответственности формируются только к 3 курсу [4; 5; 8].

Поэтому считается нормой, когда у студентов младших курсов наблюдаются неразрешенные проблемы взаимодействия, но, с другой стороны, именно профессионализм преподавателя, укрепление авторитетности, видение проблем студента особо важны именно в это период.

Оптимальными и эффективными способами преодоления трудностей в работе, обучении, общении возможно только при правильном выборе студентом форм копинг-поведения, направленных на изменения в поведении: конфронтация, дистанцирование, самоконтроль, поиск социальной поддержки, принятие ответственности, бегство-избегание, планирование решения проблемы, положительная переоценка.

Список литературы:

1. Баранов А.А. Психологическая стрессоустойчивость и мастерство педагога: теоретические и прикладные аспекты: автореф. дис....докт. психол. наук. СПб, 2002. 40с.
2. Красильников И.А., Константинов В.В. Социально-психологическая адаптация личности и стратегии разрешения внутренних конфликтов // Известия Самарского научного центра РАН. 2009. № 4–4. С. 932-938.
3. Нартова-Бочавер С.К. «Coping-behavior» в системе понятий психологии личности // Психол. журн. 1997. Т.18. №5. С. 20-30.
4. Никонова Е.А., Баникунес А.М., Халфина Р.Р. Психологические особенности стрессоустойчивости у студентов 1 курса во время экзаменационной сессии [Электронный ресурс] // Международный студенческий научный вестник. 2019. № 3. URL: <https://eduherald.ru/ru/article/view?id=19678> (дата обращения: 23.10.2022).
5. Пейсахов Н.М. Психологические и психофизиологические особенности студентов Казань, 1997. 258 с.
6. Сергиенко Е.А. Субъектная регуляция совладающего поведения // Совладающее поведение: современное состояние и Москва: Институт психологии РАН, 2008. С. 67-83.
7. Синякова М.Г. Адаптация и дезадаптация персонала: теория и практика: пособие для студентов и слушателей по образовательным программам в области управления персоналом и практических специалистов кадровых служб. Уральский гос. пед. ун-т, Екатеринбург, 2012. 122 с.
8. Щелина Т.Т. К проблеме развития стрессоустойчивости студентов психолого-педагогических направлений подготовки [Электронный ресурс] // Молодой ученый. 2015. № 11 (91). С. 1774-1778. URL: <https://moluch.ru/archive/91/19750/> (дата обращения: 23.10.2022).
9. Щербатых Ю.В. Психология стресса и методы коррекции : учеб. пособие. Санкт-Петербург: Питер, 2006. 256 с.

Володькова Елена Николаевна
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный
педагогический институт», г. Ставрополь

Volodkova E.N.
SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol
E-mail: e.volodkova@yandex.ru

АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ НОРМАТИВНОГО РЕГУЛИРОВАНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ В РЕАЛИЗАЦИИ ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

ANTHROPOLOGICAL FOUNDATIONS OF THE NORMATIVE REGULATION OF THE TEACHER'S ACTIVITY IN THE IMPLEMENTATION OF CIVIL-PATRIOTIC EDUCATION

Аннотация. Гражданско-патриотическое воспитание является неотъемлемой частью внутренней политики государства, способствующей обеспечению безопасности государства и граждан страны. Патриотизм, гражданственность, служение Отечеству и ответственность за его судьбу относятся к наиболее важным духовно-нравственным качествам нашего народа. Государство понимает важность роли учителя в воспитании гражданственности и патриотизма у подрастающего поколения. На государственном уровне принимаются законы и подзаконные акты, которые определяют основные задачи и направления деятельности учителя по воспитанию чувства патриотизма у обучающихся. Формирование у детей и молодежи патриотизма, гражданственности должно осуществляться на всех этапах образовательного процесса. Результат патриотического воспитания зависит и от педагога, и от обучающегося.

Abstract. Patriotic education is an integral part of the internal policy of the state, contributing to the security of the state and the citizens of the country. Patriotism, citizenship, service to the Fatherland and responsibility for its fate are among the most important spiritual and moral qualities of our people. The state understands the importance of the teacher's role in the education of citizenship and patriotism among the younger generation. At the state level, laws and by-laws are adopted that define the main tasks and activities of the teacher to foster a sense of patriotism among students. The formation of patriotism and citizenship among children and youth should be carried out at all stages of the educational process. The result of patriotic education depends on both the teacher and the student.

Ключевые слова: патриотизм, гражданственность, Родина, воспитание, педагог, обучающийся, правовая культура, нормативно-правовой акт, закон.

Key words: patriotism, citizenship, Homeland, upbringing, teacher, student, legal culture, regulatory legal act, law.

В связи со сложившейся ситуацией в стране и мире актуальным становится обращение к теме гражданско-патриотического воспитания и роли учителя в формировании чувства патриотизма и гражданственности у подрастающего поколения. Патриотизм и гражданственность являются не наследственными, а социальными качествами. Данные чувства не заложены в генах человека, они формируются обществом. Немаловажную роль в формировании этих моральных качеств играют семья, образовательные учреждения, государство. Неотъемлемой частью содержания понятий патриотизм и гражданственность является гуманистическая составляющая, включающая в себя уважительное отношение к культуре и традициям других народов. Эти качества включает в себя различные духовные компоненты: сохранение родного языка; заботу и долг перед большой и малой Родиной; уважение к историческому и культурному наследию страны; ответственность за судьбу страны; милосердие и гуманизм, т.е. истинный патриотизм и гражданственность – это комплекс позитивных качеств, которые должны быть сформированы обществом, в том числе педагогами, в подрастающем поколении [9, с. 240].

Основной целью гражданско-патриотического воспитания является привитие детям любви к Отечеству, гордости за свою Родину, формирование желания и готовности защищать страну в случае агрессии извне, стремления способствовать процветанию государства. Чувство патриотизма и гражданственности необходимо начинать воспитывать с детства, со временем развивая и обогащая его в духовно-нравственной сфере жизни.

Процесс воспитания патриотизма и гражданственности будет более эффективным при включении обучающихся в созидательный труд на благо Родины, привитии любви к истории, культуре, традициям страны. Воспитание истинного патриота и гражданина своей страны не может осуществляться без формирования у молодого поколения уважительного отношения к прошлому и настоящему своей Родины.

Гражданско-патриотическое воспитание детей нацелено на обеспечение безопасности государства и граждан страны. Существует неразрывная связь между национальной безопасностью государства и социально-экономическим развитием страны. Именно поэтому направление внутренней политики государства по воспитанию патриотизма и гражданственности всегда находилось в центре внимания органов государственной власти страны.

Государство понимает важность и значимость формирования гражданственности и патриотизма у подрастающего поколения. В Российской Федерации реализуется единая, согласованная государственная политика на всех уровнях власти по гражданско-патриотическому воспитанию. На сегодняшний день законодательными и исполнительными органами государственной власти принимаются нормативно-правовые акты, определяющие основные направления воспитательной политики Российской Федерации по формированию гражданственности и патриотизма.

Положения Конституции РФ определяют, что дети являются важнейшим приоритетом государственной политики страны. В пункте 4 статьи 67.1

Конституции РФ отмечается, что государство создает необходимые условия для всестороннего развития детей, воспитания в них патриотизма и гражданской ответственности [1, с. 29].

Закон «Об образовании РФ», трактуя определение термина воспитание, его обязательной составной частью ставит деятельность, направленную на формирование у обучающихся чувства патриотизма, гражданской ответственности, уважения к памяти защитников Отечества и подвигам Героев Отечества, закону и правопорядку, бережное отношение к культурному наследию и традициям многонационального народа России [6, с. 2]. Выделяя основные принципы государственной политики и правового регулирования отношений в сфере образования, законодатель особое внимание уделяет воспитанию гражданской ответственности, патриотизма, правовой культуры. Педагогические работники, в свою очередь, обязаны формировать у обучающихся гражданскую позицию, исходя из статьи 48 Закона об образовании РФ [6, с. 48].

В преамбуле Федерального закона от 24 июля 1998 г. № 124-ФЗ «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации» детство признается государством важным этапом жизни человека и определяется приоритетность подготовки детей к полноценной жизни в обществе, развития у них общественно значимой активности, воспитания в них высоких нравственных качеств, патриотизма и гражданской ответственности [4].

Целями государственной политики в интересах детей является не только содействие физическому, интеллектуальному, психическому, духовному и нравственному развитию детей, но и воспитанию в них патриотизма и гражданской ответственности, а также реализации личности ребенка в интересах общества и в соответствии с не противоречащими Конституции России и федеральному законодательству традициями народов РФ, достижениями российской и мировой культуры [4, с. 4].

Данный закон является базовым документом стратегического планирования, определяющим национальные интересы и стратегические национальные приоритеты Российской Федерации, цели и задачи государственной политики в области обеспечения национальной безопасности и устойчивого развития Российской Федерации на долгосрочную перспективу [5].

В данном документе подчеркивается, что рядом государств предпринимаются попытки целенаправленного размывания традиционных ценностей, искажения мировой истории, пересмотра взглядов на роль и место России в ней, реабилитации фашизма, разжигания межнациональных и межконфессиональных конфликтов. Проводятся информационные кампании, направленные на формирование враждебного образа России, ограничивается использование русского языка, запрещается деятельность российских СМИ, вводятся санкции в отношении российских спортсменов. Российская Федерация необоснованно обвиняется в нарушении своих обязательств перед мировым сообществом, проведении компьютерных атак,

вмешательстве во внутренние дела иностранных государств. Граждане России и наши соотечественники, проживающие за пределами РФ, подвергаются дискриминации и открытому преследованию. Недружественные государства используют весь арсенал средств для разрушения внутреннего единства страны и раскола российского общества.

На фоне реализации целенаправленной политики по сдерживанию РФ жизненно важное значение для нашей страны приобретают укрепление ее суверенитета, независимости, государственной и территориальной целостности, защита традиционных духовно-нравственных основ российского общества, обеспечение обороны и безопасности, недопущение вмешательства во внутренние дела России.

Основными факторами, определяющими положение и роль Российской Федерации в мире в долгосрочной перспективе, становятся высокое качество человеческого потенциала, способность обеспечить технологическое лидерство, эффективность государственного управления и перевод экономики на новую технологическую основу. Состояние науки, инновационной сферы, промышленности, системы образования, здравоохранения и культуры превращается в ключевой индикатор конкурентоспособности России. Выход на передовые позиции в этих областях обеспечит дальнейшее укрепление обороноспособности страны, достижение национальных целей развития, создаст условия для повышения международного авторитета РФ и привлекательности сотрудничества с ней для других государств. Сохранение российской самобытности, культуры, традиционных российских духовно-нравственных ценностей и гражданско-патриотическое воспитание граждан будут способствовать дальнейшему развитию демократического устройства страны и ее открытости миру. В России особое внимание уделяется решению задачи военно-патриотического воспитания и подготовки к военной службе граждан, что осуществляется, в первую очередь, для обеспечения безопасности страны.

Педагогические работники должны помнить, что к традиционным российским духовно-нравственным ценностям относятся, прежде всего, жизнь, достоинство, права и свободы человека, патриотизм, гражданственность, служение Отечеству и ответственность за его судьбу, высокие нравственные идеалы, крепкая семья, созидательный труд, приоритет духовного над материальным, гуманизм, милосердие, справедливость, коллективизм, взаимопомощь и взаимоуважение, историческая память и преемственность поколений, единство народов России. Традиционные российские духовно-нравственные ценности объединяют нашу многонациональную и многоконфессиональную страну, что находит отражение в стратегии развития образования [4, с. 91].

Аналогичная задача государственной национальной политики Российской Федерации ставится Президентом РФ в Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года [4, с. 21]. Должное внимание воспитанию патриотизма и гражданственности уделяется

и в Основах государственной молодежной политики Российской Федерации на период до 2025 года [2, с. 91].

Мы видим, что воспитание чувства патриотизма и гражданственности является гарантом обеспечения безопасности государства. Немаловажная роль отводится образовательным учреждениям и деятельности педагогов, участвующих в воспитании подрастающего поколения, формировании российской гражданской идентичности, патриотизма, чувства гордости за свою Родину, готовности к защите интересов Отечества, ответственности за будущее России. Государство понимает значимость военно-патриотического воспитания; повышение качества преподавания гуманитарных дисциплин, обеспечивающего ориентацию обучающихся в современных общественно-политических процессах, происходящих в России и мире, а также осознанную выработку собственной позиции по отношению к ним на основе знания и осмысления истории, духовных ценностей и достижений нашей страны; развитие у подрастающего поколения уважения к таким символам государства, как герб, флаг, гимн Российской Федерации, к историческим символам и памятникам Отечества [2, с. 7].

Немаловажное значение в образовательном процессе имеет использование художественных, документальных, научно-популярных, учебных и анимационных фильмов, направленных на нравственное, гражданско-патриотическое и общекультурное развитие детей [2, с. 9].

Но несмотря на имеющийся арсенал нормативно-правовой базы и популяризацию гражданско-патриотического воспитания, результативность работы школы в данном направлении определяется степенью готовности и стремлением школьников к выполнению своего гражданского и патриотического долга, их умением и желанием сочетать общественные и личные интересы, реальным вкладом, вносимым ими в дело процветания Отечества, родного края и малой родины. А также немаловажное значение имеет и личностный фактор самого педагога и его отношение к данному направлению воспитательной деятельности.

Список литературы:

1. Конституция Российской Федерации. М.: АЙРИ-пресс, 2020. 96 с.
2. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 ноября 2014 г. № 2403-р «Основы государственной молодежной политики Российской Федерации на период до 2025 года» [Электронный ресурс]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70713498/> (дата обращения: 20.10.2022).
3. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. № 996-р «О стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» [Электронный ресурс]. URL: <https://doyamalsky.yanao.ru/documents/active/185419/> (дата обращения: 20.10.2022).
4. Указ Президента Российской Федерации от 19.12.2012 г. № 1666 19 декабря 2012 «О Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации

на период до 2025 года» [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/70284810/> (дата обращения: 20.10.2022).

5. Указ Президента Российской Федерации от 2 июля 2021 года № 400 «О стратегии национальной безопасности Российской Федерации» [Электронный ресурс]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_389271/ (дата обращения: 20.10.2022).

6. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ [Электронный ресурс]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 20.10.2022).

7. Федеральный закон от 24 июля 1998 г. № 124-ФЗ «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/179146/> (дата обращения: 20.10.2022).

8. Федеральный закон от 28 июня 2014 г. № 172-ФЗ «О стратегическом планировании в Российской Федерации» - URL: <https://base.garant.ru/70684666/> (дата обращения: 20.10.2022).

9. Шульженко М.Э. Патриотическое воспитание современной молодежи // Молодой ученый. 2017. № 47 (181). С. 240-243.

УДК 378

Горбунова Наталья Владимировна
ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет
им. В.И. Вернадского», г. Симферополь

Gorbunova N.V.
V.I. Vernadsky Crimean Federal University, Siferopol
E-mail: natalya-gor@yandex.ru

Горбунова Валерия Романовна
ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет
им. В.И. Вернадского», г. Симферополь

Gorbunova V.R.
V.I. Vernadsky Crimean Federal University, Siferopol
E-mail: natalya-gor@yandex.ru

АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

ANTHROPOLOGICAL FOUNDATIONS OF THE FORMATION OF VALUE ORIENTATIONS OF FUTURE TEACHERS

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования ценностных ориентаций будущих педагогов в рамках методологических требований антропологического подхода. Автором была актуализирована необходимость формирования духовно-нравственной сферы у студентов педагогических вузов в контексте современных социокультурных реалий, проанализированы существенные характеристики таких базовых категорий, как «ценность» и «ценностные ориентации», а также показана

методологическая роль антропологического подхода в формировании обозначенных ориентаций у личности будущих педагогов.

Annotation. *The article deals with the problem of the formation of value orientations of future teachers within the methodological requirements of the anthropological approach. The author actualized the need for the formation of the spiritual and moral sphere among students of pedagogical universities, in the context of modern socio-cultural realities, analyzed the essential characteristics of such basic categories as "value" and "value orientations", and also showed the methodological role of the anthropological approach in the formation of the designated orientations of the personality of future teachers.*

Ключевые слова: *ценности, ценностные ориентации, духовно-нравственная сфера личности, воспитание, будущие педагоги, антропологический подход.*

Key words: *values, value orientations, spiritual and moral sphere of personality, upbringing, future teachers, anthropological approach.*

Социокультурные трансформации, произошедшие в постсоветский период, вне всякого сомнения, внесли значительные изменения в ценностные основы российского общества и государства. И эти изменения, в существенной степени деструктивные, негативно влияют на развитие отечественного социума и отечественной культуры. Девальвация традиционных ценностей, которая происходит в так называемых «цивилизованных» странах, частично затронула и российскую социокультурную реальность. Обесценивание таких аксиологических понятий, как «долг», «честь», «совесть», «достоинство», «коллективизм», «патриотизм», «любовь к Родине» и др. в свете современных общих цивилизационных процессов и событий несет в себе большую опасность для культурного здоровья российской нации. В связи с этим перед отечественным педагогическим образованием встали глобальные задачи, связанные с нравственным, духовным воспитанием будущих педагогов, так как именно учителя несут основную ответственность за культурное оздоровление и возрождение российского общества.

Основой обозначенного воспитания студентов педагогических вузов является формирование соответствующих ценностных представлений личности у будущих педагогов. При этом данные представления ориентирующего характера в педагогическом контексте определяются в качестве ценностного отношения к объективным аксиологическим характеристикам общества, выражающегося в их осознании и переживании человеком как устойчивых, стабильных потребностей, которые мотивируют настоящее поведение его личности и программируют будущее [1; 5; 6].

В связи с этим рассмотрим сущностные характеристики базовой категории «ценность».

Анализ работ отечественных и зарубежных авторов прошлого и настоящего позволил установить, что категория ценности применима только к миру человека и общества. Так, И. Кант писал: «Если бы мир состоял из одних только безжизненных или отчасти живых, но лишенных разума

существ, то существование такого мира не имело бы никакой ценности, так как в нем не было бы существа, которое имело бы хотя бы малейшее понятие об этой ценности» [4, с. 485]. В этом плане термин «ценность» используется для указания на человеческое, социальное и культурное значение для человека и общества определенных явлений действительности, которые и выступают в качестве ценностей [8, с. 185].

Ценности не первичны, они производны от соотношения мира и человека, подтверждая значимость того, что создал человек в процессе истории. Исходя из этого, ценность – это не природное свойство чего-то – внешнего предмета, события или явления; в ценности отражено отношение индивида к предмету, событию или явлению. Происходящие в обществе события, так или иначе, представляют определенное значение для человека и социума (например, могут иметь положительную или отрицательную значимость). Однако к ценностям относятся только позитивные события и явления, обуславливающие социальный прогресс и развитие личности. Ценности имеют предметный и субъектный характер. Предметными ценностями могут быть природные и социально-культурные явления, актуальные или потенциальные предметы человеческой деятельности, оцениваемые по таким критериям, как «добро – зло», «красивое – безобразное», «справедливое – несправедливое» и т.д. Субъектными ценностями являются те критерии, образцы, социальные стандарты, которые выступают основаниями оценок. Они закрепляются и функционируют в общественном и индивидуальном сознании в качестве идей, идеалов, принципов, целей деятельности и служат ее предельными ориентирами. Необходимо отметить, что именно субъектные ценности так или иначе связаны с морально-нравственной стороной личности человека [9].

Ценности обладают относительной и абсолютной сущностью. Абсолютная сущность выражается в так называемых ценностях-идеалах. Анализ работ отечественных авторов (Н.Н. Столович, В.П. Тугаринов, Е.Н. Шиянов и др.) относительно проблемы абсолютности и относительности ценностей позволяет сформулировать следующие общие выводы:

- абсолютные ценности обусловлены высшими смыслами и целями человеческой жизни. При этом относительное значение ценностей определяется их соотносением с высшими жизненными целями, для которых относительные ценности являются средствами;

- абсолютные ценности находят свое отражение в конкретных исторических культурах, принимая при этом обусловленные культурой специфические социоисторические системные образования. В этих социоисторических образованиях абсолютные ценности является своеобразной вечной составляющей, отражающей человеческую природу и культуру в целом, при этом определяя общую перспективу развития национальных и других систем ценностей. Поэтому абсолютные, базовые ценности следует понимать как некую духовную реальность, которая существует сама по себе, наряду с национальными (и другими) ценностями, над ними. В действи-

тельности абсолютное вне конкретики национального и др. не существует. И в высших своих проявлениях оно (национальное и др.) поднимается до абсолютного, совпадает с ним;

– абсолютные ценности носят идеальный, духовный характер. При этом само существование мира ценностей возможно лишь тогда, когда основы бытия идеальны и духовны, а человек обязан осознать абсолютные ценности и свой долг руководствоваться ими в собственном поведении.

Какими же абсолютными, базовыми ценностями должны определяться ценностные ориентации будущих педагогов? Как мы полагаем, основа обозначенных ориентаций должна быть представлена следующей ценностной триадой: «Красота – Добро – Истина». При этом: красота – эстетическая ценность, характеризующее совершенство, гармонию, пропорциональность различных свойств и явлений действительности, которые способны вызвать у человека чувственные состояния любви, наслаждения и свободы; добро – нравственная ценность; истина – ценность познавательная, сравнима с правдой. Представляет собой адекватное отражение социального объекта познающим субъектом, верное знание о социальной действительности, обществе и человеке, законах и закономерностях общественного развития и функционирования. Антиподом истины является заблуждение, которое дает неадекватное, неверное, извращенное знание о действительности. Истинное знание об обществе и человеке имеет важное познавательное, мировоззренческое, социально-ориентационное, жизнесмысловое, культурно-воспитательное и др. значение [7].

Процесс формирования ценностных ориентаций будущих педагогов предполагает опору на конкретную методологическую основу, в качестве которой правомерно использовать антропологический подход [2].

Выделяются следующие методологические характеристики антропологического подхода в педагогике:

– ориентация образовательного процесса на человеческое бытие будущих педагогов во всей его полноте; отношение к личности студентов как к фундаментальной ценности в качестве базовой цели воспитания. Именно при таком методологическом посыле будущий учитель выступает как целостность, соподчиняющая весь «челoveкородный» ипостасный ряд: личность, индивидуальность, субъект и т.д.;

– изучение каждого студента в системе его социальных отношений, в процессе его социализации и воспитания, как изначально свободного, независимого, автономного субъекта, способного самостоятельно выбирать собственные жизненные перспективы и траектории развития собственной личности;

– адресная конкретизация проблем воспитания будущего учителя с выходом на структуру его личности и соотношение отдельных сторон ее развития, с учетом индивидуальных особенностей становления нравственно-волевой, интеллектуальной, эмоционально-чувственной и др. личностных сфер студента;

– ориентация процесса профессиональной подготовки будущих педагогов на принцип самодетерминизма человеческого бытия, основывающегося на признании принципиальной способности человека к самопознанию, самоопределению, саморазвитию и самовоспитанию в качестве ведущих средств и механизмов социализации и воспитания;

– поиск человекоцентрированных основоположений педагогической деятельности, позволяющих реализовать гуманистическую направленность педагогических знаний, педагогических технологий в процессе профессиональной подготовки будущих педагогов;

– признание значимости диалога (диалогизма, диалогического стиля жизни и др.) как критерия, как необходимого и достаточного условия достижения гуманистической направленности воспитательного процесса в образовательном пространстве педагогического вуза [3].

Таким образом, ценностные ориентации педагога, являясь базовой основой духовно-нравственной личностной сферы, определяют способность специалиста в полной мере реализовать свою культуросозидающую функцию в профессионально-педагогической деятельности. Формирование обозначенных ориентаций у будущих учителей должно осуществляться в рамках методологических требований антропологического подхода.

Список литературы:

1. Аняньев Б.Г. Человек как предмет исследования. Л.: Изд-во ЛГУ им. А.А. Жданова, 1968. 332 с.
2. Антропологический подход в развитии воспитания и социализации детей и молодежи: Монография / Под ред. Рябцева В.К. М.: ФГБНУ «ИИДСВ РАО», 2019. 487 с.
3. Бобрышов С.В. Историко-педагогическое исследование развития педагогического знания: методология и теория: Монография. Ставрополь: Изд-во СКСИ, 2006. 300 с.
4. Кант И. Критика способности суждения: собр. Соч. в 6 т. Т.4. М.: Мысль, 1965. 544 с.
5. Ростовская Т.К., Калиев Т.Б. Ценностные ориентиры современной молодежи: особенности и тенденции: монография. М.: РУСАЙНС, 2019. 228 с.
6. Руднева Е.Л. Формирование жизненных и профессиональных ценностных ориентаций студенческой молодежи. Автореферат дисс. на соискание уч. степени докт. пед. наук по специальности: 13.00.01. Кемерово, 2002. 45 с.
7. Столович Л.Н. Красота. Добро. Истина: Очерк истории эстетической аксиологии. М.: Республика, 1994. 464 с.
8. Тугаринов В.П. Избранные философские труды. Л., 1998. 271 с.
9. Шиянов Е.Н. Теоретические основы гуманизации педагогического образования: дисс... докт. пед. наук. М., 1991. 411 с.

УДК 37.015.3

Кузьмина Анна Брониславовна
Филиал ГБОУ ВО «Ставропольский государственный
педагогический институт» в г. Ессентуки

Kuzmina A.B.
*The Branch of SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute»
in Essentuki*
E-mail: kuzminaanna@list.ru

**ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ
СПЕЦИАЛИСТОВ ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ
В УСЛОВИЯХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ**

**FEATURES OF FORMATION OF PSYCHOLOGICAL
CULTURE OF FUTURE SPECIALISTS OF
DEFECTOLOGICAL PROFILE IN CONDITIONS OF
PROFESSIONAL TRAINING**

Аннотация. В статье раскрывается важность психологической культуры специалиста дефектологического профиля. Выделен компонентный состав психологической культуры педагога-психолога (дефектолога). Представлен антропологический анализ психолого-педагогических условий формирования психологической культуры в образовательной среде вуза.

Abstract. The article reveals the importance of the psychological culture of a defectological specialist. The component composition of the psychological culture of the teacher-psychologist (defectologist) was identified. An anthropological analysis of the psychological and pedagogical conditions for the formation of psychological culture in the educational environment of the University is presented.

Ключевые слова: инклюзивная политика, психологическая культура специалиста дефектологического профиля, компоненты психологической культуры, антропологический анализ психолого-педагогических условий формирования психологической культуры специалиста дефектологического профиля.

Key words: inclusive policy, psychological culture of specialist of defectological profile, components of psychological culture anthropological analysis of psychological and pedagogical conditions for the formation of a psychological culture of a defectological specialist.

Современная реальность Российского государства претерпевает глобальные изменения в области модернизации высшего образования. Перед высшими учебными заведениями стоит задача по подготовке высококвалифицированного «универсального» профессионала, способного конструктивно решать стратегические задачи. Определяющим фактором для высшего образования становится интеллектуальный ресурс специалиста инклюзивной образовательной среды. На сегодняшний

день вопрос инклюзивного образования широко и масштабно развит во всех функциональных сферах общества. Остроугольной является проблема профессионального и личностного «наполнения» специалистов дефектологического профиля в процессе их обучения.

Инклюзивная политика является для современного российского общества долгосрочной, для успешной реализации инклюзивного образования необходимо установление особых взаимоотношений между педагогами-психологами и детьми с ограниченными возможностями здоровья, что возможно, на наш взгляд, за счет сформированной психологической культуры у будущих специалистов дефектологического профиля.

Под психологической культурой педагога-психолога дефектологического профиля мы понимаем комплексное индивидуально-личностное образование, включающее в себя познавательный, эмоциональный, побудительный, ценностный, перцептивный компоненты, характеризующееся наличием у человека ценности человеческой жизни, духовных и нравственных установок, высокоразвитой наблюдательности, способностей к саморегуляции своей психической деятельности, а также к установлению эффективных взаимоотношений с детьми с ограниченными возможностями здоровья [2].

Мы полагаем, что системообразующим фактором становления педагога-психолога (дефектолога) является формирование его психологической культуры. В связи с чем возникает стратегическая задача «вооружить» будущих педагогов-психологов (дефектологов) комплексом психолого-педагогических средств, оказывающих помощь в самостоятельном преодолении жизненных и профессиональных трудностей, деструктивных тенденций в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Необходимо опираться на психологические особенности возраста студентов, демонстрируя практико-ориентированное значение психологических знаний. Основной нашей задачей является привнесение психологической культуры в систему образования студентов дефектологического профиля, в контексте которой ребенок с особенностями в развитии является целью, смыслом и основной ценностью.

В процессе формирования психологической культуры будущих специалистов дефектологического профиля необходимо учитывать основные возрастные особенности студенческого возраста.

Основными новообразованиями студенческого возраста являются способность сопереживать чувствам и интересам других людей, умение осознанно регулировать свое поведение, что может стать стержневой опорой в ходе развития эмоционального и перцептивного компонентов психологической культуры. Ведущей деятельностью в этом возрасте становится учебно-профессиональная (Э. Штерн, Х. Ремшмидт, М. Раттер, Т.В. Драгунова, Д.Б. Эльконин, Л.И. Божович, И.В. Дубровина и т.д.) [3].

В основу развития ценностного компонента психологической культуры будущих педагогов-психологов (дефектологов) положена комплексная структура мировоззрения, убеждений, интересов, ценностей, мотивов,

принимающих участие в создании личностной направленности студента на конструктивное и позитивное отношение к окружающей действительности.

Юношеский возраст характеризуется амбивалентностью и, как обозначил Д.И. Фельдштейн, является локально-капризной стадией. С одной стороны, студенты данной возрастной категории эмоционально возбудимы и неуправляемы, а с другой стороны, обладают гибкостью и пластичностью психической сферы, готовностью к переменам и открытостью к сотрудничеству. Студенты чрезвычайно чувствительны как к негативным влияниям социума, так и к культурным ценностям [3].

Благодаря развитому ценностному компоненту психологической культуры, педагог-психолог (дефектолог) сможет беспрепятственно выстраивать позитивную коммуникацию как с детьми с ограниченными возможностями развития, так и с их родителями через преломление ценностного отношения к личности ребенка с особенностями в развитии, открытость и доброжелательность в выстраивании взаимодействия с родителями, ценностное отношение к психологическим трудностям, возникающим в ходе воспитания детей с проблемами в развитии.

Для формирования познавательного компонента психологической культуры значимым является интеллектуальный ресурс студентов. Студент юношеского возраста выступает творцом собственного «Я», развивает рефлексивное мышление, формируя свои собственные убеждения и пути развития профессионального становления [1]. Сформированный на высоком уровне познавательный компонент обеспечивает осознанное отношение к выбору профессиональной деятельности, способность анализировать профессиональные действия, способность прогнозировать ближайшую зону развития ребенка с ограниченными возможностями здоровья, адекватно дилатогенезу применять методы психодиагностики и психокоррекции и т.д.

В юношеском возрасте лидирующие позиции занимают как внутренние мотивы – саморазвития, самоутверждения, так и познавательные, что и является основными побудителями деятельности. Так как ведущим видом деятельности в этот период выступает учебно-профессиональная, начинают доминировать мотивы, связанные с социально-психологическими потребностями личности и профессиональным самоопределением. С развитым побудительным компонентом психологической культуры педагог-психолог (дефектолог) склонен к постоянному профессиональному самосовершенствованию, актуализации новых знаний и умений в коррекционной области, к достижению профессионального акме.

Опорой в развитии перцептивного компонента будущих специалистов дефектологического профиля являются специфические особенности интеллектуальной и эмоциональной сферы юношеского возраста. Повышенная склонность анализировать знания о себе, об окружающих, стремление выстроить теоретическую и практическую систему выработанных представлений о себе и других, разобраться в своих чувствах по отношению к себе и другим, попытки идентифицировать себя с «неким» идеалом, активизирует возможность самовоспитания

студентов. «Новая» стадия интеллектуального развития, открытие своего личностно-профессионального «Я» сопровождается усилением волевой саморегуляции. Ярко проявляется стремление к самоутверждению (Абрамова Г.С., Кулагина И.Ю., Коллюцкий В.Н., Мухина В.С. и др.).

Благодаря функционированию перцептивного компонента психологической культуры у педагога-психолога (дефектолога) оказывается развитой на высоком уровне психолого-педагогическая наблюдательность, способность стремительно реагировать на незначительные изменения в поведении и в психическом развитии ребенка с особенностями в развитии, чувствительность к эмоциональным переменам в поведении и т.д.

Теперь попытаемся раскрыть особенности формирования психологической культуры будущих педагогов-психологов (дефектологов).

Профессиональное развитие педагога-психолога (дефектолога) представляет собой непрерывный процесс самопроектирования, в котором условно можно выделить три стадии: стадию самоопределения (специалист дефектологического профиля ориентируется на обратную связь от детей с особенностями в развитии, коллег, родителей, воспитывающих детей с ОВЗ, анализируя и осознавая свои профессиональные возможности и способности); стадию самовыражения (педагог-психолог (дефектолог) использует готовые знания о себе, в какой-то степени уже сформированные, полученные в разное время, в разных ситуациях); стадию самореализации (формируется жизненная философия специалиста дефектологического профиля в целом, осознается смысл жизни, своя общественная ценность).

Мы полагаем, что процесс формирования психологической культуры будущих специалистов дефектологического профиля должен проходить с учетом «ближайшей зоны развития» студента, в результате целенаправленной и систематической деятельности не только психолога, но и преподавателей, кураторов и родителей.

Общая структура психологической работы, направленной на формирование психологической культуры у студентов дефектологического профиля, может включать в себя деловые игры, тренинги, мастер-классы, дискуссии с экспертами, индивидуальное и групповое консультирование.

Цель подобной психологической работы заключается в создании адекватной атмосферы коммуникативного взаимодействия в соответствии с принципами гуманистического и личностно-развивающего обучения и в отказе от психологического насилия в образовательном процессе. Положительной стороной данной работы является одномоментное включение в формирующий процесс преподавателей, кураторов, учащихся и их родителей [1].

Анализ литературных источников показал, что для формирования психологической культуры будущих специалистов дефектологического профиля необходимо создание целого ряда психолого-педагогических условий. Перейдем к их рассмотрению.

1. *Организация совместной деятельности студентов.* Совместная личностно-значимая деятельность студентов выступает движущей силой

профессионального развития. В совместной деятельности формируются межличностные отношения, в которых студент занимается самопознанием, преобразовывает и перестраивает свои внутренние мотивы, формируется чувство собственной компетентности.

Эффективно организовывать совместную деятельность учащихся в учебно-формирующих, творческих заданиях на занятиях и реализации проектно-исследовательской технологии. При этом преподавателю необходимо давать студентам возможность свободного выражения, проявлять эмпатию, сопереживание и интерес.

2. *Опора на индивидуальный житейский психологический опыт студентов.* Как указывали Б.Г. Ананьев, К.А. Абульханова-Славская, А. Маслоу, К.М. Романов, прошлый опыт является основой «богатства связей с миром». Житейские психологические знания являются базой для построения системы научных знаний психологической природы личности.

3. *Гуманизация социальной среды будущих педагогов-психологов (дефектологов).* Необходимым условием формирования психологической культуры студентов дефектологического профиля должно быть проявление гуманного отношения со стороны родителей, преподавателей, сверстников.

В основе гуманистической парадигмы российского образования представлены личностные особенности преподавателя: общение «на равных»; высокие ценностные установки; педагогическая рефлексия; положительные этические качества. Преподаватель должен быть готов к принятию разнообразных форм поведения студентов. Воспитание гуманного отношения к человеку реализуется через беседы на нравственные темы, через инструкции о правилах поведения, поощрения и другие формы педагогического воздействия.

4. *Организация диалога между преподавателем и студентом.* Важным условием перехода гуманистических ценностей образования в объект духовных потребностей студентов является диалог между преподавателем и студентом. В диалогическом общении должны подниматься неоднозначные психологические темы, требующие многоаспектности точек зрения, рефлексии, конструктивного спора. Одной из форм диалогичного общения может выступать организация проблемных дискуссий, «мозгового штурма». Преподавателю необходимо создать в группе студентов атмосферу взаимопринятия, уважения точек зрения всех участников дискуссии.

5. *Проблематизация отношения студента к другим людям.*

Суть механизма проблематизации заключается в создании в условиях образовательной среды вуза проблемной ситуации, в которой студент сталкивается с противоречивым отношением к себе и к другим людям. Цель проблематизации – научить студентов находить альтернативные пути решения проблемной ситуации, выдвигать разнообразные рабочие стратегические гипотезы, вскрывать внутренние противоречия. Решая искусственно созданные преподавателем проблемные задачи, будущий педагог-психолог (дефектолог) открывает перед собой возможность осознанной дифференциации «ложных» гуманистических принципов от его реальных личностных установок.

Резюмируя сказанное выше, можно сделать следующий вывод.

Антропологической основой инклюзивного и специального образования является создание единой психолого-педагогической системы целенаправленного формирования психологической культуры у студентов дефектологического профиля. Усвоение основной части психологической культуры должно происходить системно с соблюдением необходимых психолого-педагогических условий (организация совместной деятельности учащихся; опора на индивидуальный житейский психологический опыт учащихся; гуманизация социальной среды студентов; организация диалога между преподавателями и студентами; проблематизация отношения студента к другим людям).

Целесообразно комплексное формирование компонентов психологической культуры (познавательного, эмоционального, побудительного, ценностного, перцептивного), поскольку она является целостным антропологическим образованием, а между ее компонентами существуют сложные функциональные взаимосвязи.

Список литературы:

1. Дорожкина Е.С. Профессиональное становление будущего учителя в воспитывающей среде педагогического вуза // Самарский научный вестник. 2021. Т. 10. № 3. С. 230-234.
2. Кузьмина А.Б. Формирование психологической культуры у будущих педагогов: Дис. ... канд. психол. Наук. Пятигорск, 2014. 271 с.
3. Фельдштейн Д.И. Психология становления личности / Д.И. Фельдштейн. М.: Международная пед. академия, 1994. 192 с.

УДК 378.1

Лидак Людмила Валентиновна

*ЧПОУ Социально-экономический колледж «Перспектива»,
г. Минеральные Воды*

Lidak I.V.

*PPEI Socio-economic College «Perspektiva», Mineralnye Vody
E-mail: Ludalidak@mail.ru*

НАУЧНАЯ РЕФЛЕКСИЯ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ОСНОВ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АНТРОПОЛОГИИ

SCIENTIFIC REFLECTION OF THE METHODOLOGICAL FOUNDATIONS OF MODERN PEDAGOGICAL ANTHROPOLOGY

Аннотация. В исследовании представлены возможности достаточно нового исследовательского инструментария – научной рефлексии; установлено, что научная рефлексия эффективна при изучении методологических основ современной педагогической антропологии; раскрываются общие и особенные показатели историко-педагогического и научно-рефлексивного анализа актуальных проблем педагогической

антропологии; предлагается авторское понимание научной рефлексии и педагогической антропологии; определяются возможные векторы антропологического анализа субъекта профессиональной деятельности – педагога.

Abstract. *The study presents the possibilities of a fairly new research toolkit-scientific reflection; it has been established that scientific reflection is effective in studying the methodological foundations of modern pedagogical anthropology; general and special indicators of historical-pedagogical and scientific-reflexive analysis of topical problems of pedagogical anthropology are revealed; the author's understanding of scientific reflection and pedagogical anthropology is offered; possible vectors of anthropological analysis of a teacher as a subject of professional activity are determined.*

Ключевые слова: *социальная ситуация, педагог, педагогическая антропология, образование, субъект, педагогическая деятельность, методология, методологический подход, научная рефлексия, исследовательские цели, гипотезы, история.*

Key words: *Keywords: social situation, teacher, pedagogical anthropology, education, subject, pedagogical activity, methodology, methodological approach, scientific reflection, research goals, hypotheses, history.*

В современной социальной ситуации к истокам педагогической антропологии обращаются не только исследователи, но и педагоги-практики, оценивающие безграничные возможности методологии антропологического подхода для осуществления субъект-субъектного взаимодействия с воспитанниками при повышении качества и эффективности образования. Педагоги, проявляющие особый интерес к педагогической антропологии, сами зачастую являются объектом антропологического знания. В связи с этим цель данного исследования направлена на осуществление научной рефлексии истоков и методологических основ современной педагогической антропологии, обеспечивающей педагогическую теорию и практику новым исследовательским инструментарием и инновационными педагогическими технологиями для реализации прикладных образовательных задач. Педагогическая антропология представляет собой целостный подход к педагогическим явлениям, основанный на природосообразности и социальной общности человека с миром.

Для воплощения цели, намеченной в данном исследовании, был проведен научно-рефлексивный анализ отдельных научных концепций, которые сложились в отечественной психологии и педагогике с середины XIX века. Именно в этот период, в 1861 году, идея педагогической антропологии была впервые провозглашена К.Д. Ушинский в фундаментальном труде «Человек как предмет воспитания: опыт педагогической антропологии» [7].

Позже, на рубеже прошлого и настоящего веков, в науке и практике вновь возник повышенный интерес к педагогической антропологии. Он связан с разработкой новых теоретико-методологических подходов к развитию целостной личности: системно-структурного, гуманистического, аксиологического, антропологического. Предпосылки особого интереса к антропологическому подходу возникли в конце XX века благодаря философским, психологическим, культурологическим и педагогическим исследованиям отечественных ученых Б.Г. Ананьева [1], Б.М. Бим-Бада [2], А.Н. Леонтьева [3], Б.Ф. Ломова [6], Д.С. Лихачева [4] и др.

Актуальные проблемы антропологического подхода к исследованию диалектики личностного развития человека наиболее четко были сформулированы Б.Г. Ананьевым в конце XX века в работе «О проблемах современного человекознания» [1]. Б.Г. Ананьев рассматривал методологию антропологического подхода как важнейшее философское основание для осуществления процесса «очеловечивания человека», формирования его гуманистических ориентаций, совершенствования психического и физического здоровья, создания благоприятных условий для развития, саморазвития и самореализации личности.

В предыдущих исследованиях для разработки методологических основ современной педагогической антропологии нами был использован исследовательский метод научной рефлексии, который может занять достойное место при разработке антропологических проблем образования.

Традиционно понятие рефлексии принято рассматривать в контексте бытия личности мыслящего человека, склонного к наблюдениям, анализу, обобщениям, объективным выводам. Несколько иной смысл придается научной рефлексии. Она связана с объективацией смыслов, знаний, культурных и образовательных ценностей, сложившихся в определенный исторический период.

Ранее было установлено и обосновано, что научная рефлексия – это сложный субъектно-личностный и социально-психологический феномен, смысловым ядром которого является направленность на научное осознание фактов и явлений окружающей действительности. Выявлено, что благодаря научной рефлексии появляется возможность выстроить корректный аппарат научного исследования, обеспечивающий доказательность выдвинутых гипотез и эффективность научных концепций [5].

Научно-рефлексивный анализ имеет конкретные цели и содержание. Цели научной рефлексии в области методологии антропологического знания направлены на установление связей между социально-историческими условиями жизни общества в конкретную эпоху, развитием научной мысли в данный исторический период и оценками достижений практической деятельности специалистов той или иной области, решающих прикладные задачи в социальной ситуации конкретного исторического периода.

В связи с тем, что нами предпринята попытка осуществления анализа современной образовательной практики и субъектов профессиональной деятельности в области образования, использование научной рефлексии позволит подойти к осознанию тех теоретико-методологических детерминант антропологического подхода, которые в полной мере позволят оценить личность и деятельность современного учителя, наметить задачи его личностного роста и профессионального развития.

Таким образом, научно-рефлексивный анализ антропологических основ педагогической деятельности предполагает выявление особенностей современной социальной ситуации, влияющих на динамику и содержание образования, оценку прошлого и настоящего в педагогической науке и практике, обеспечивающих прогнозирование появления и развития новых научных концепций и теорий, влияющих на педагогическое мастерство и инновационные достижения рядовых учителей.

Полагаем, что научная рефлексия является доминантой в структуре методологии антропологического подхода к исследованию образовательной практики и профессиональной деятельности ее главного субъекта – педагога. Сущность научной рефлексии заключается в понимании и объяснении педагогических явлений в их прошлом, настоящем и будущем.

Следует подчеркнуть разницу между научно-рефлексивным и историко-педагогическим анализом антропологических основ образовательной практики и деятельности главного субъекта образования – педагога. Отличие кроется в целях аналитических поисков. Цели историко-педагогического анализа состоят в восстановлении динамики и хронологии исторических событий, в выявлении объективности и достоверности фактов, имевших место в прошлом, в объяснении причинно-следственных связей между историческими событиями прошлого и настоящего. Исторический аспект является фоном для научно-рефлексивного исследования современной педагогической реальности и опыта педагогической антропологии.

Несколько иные целевые установки при использовании научно-рефлексивного анализа динамики педагогической антропологии. Научная рефлексия охватывает не только анализ исторических событий в конкретной социальной ситуации, но и оценку пространства предметной и духовной культуры, оказавших влияние на образование, на появление новых социально-исторических явлений и научных открытий, совершенных в конкретный исторический период. Научно-историческая рефлексия позволяет обективировать оценку педагогических инноваций, технологических изобретений и передового педагогического опыта. Зачастую научная рефлексия позволяет взглянуть на антропологический контекст образования сквозь спектр восприятия отдельного человека. Общими чертами научно-рефлексивного и историко-педагогического анализа являются особенности их адресатов. Они могут быть адресованы как современникам, так и последующим поколениям.

Историографический анализ способствует обобщению и описанию различных исторических событий и фактов, оказавших влияние на образование, а научная рефлексия является тем логическим методом, который раскрывает совокупность антропологических элементов, связанных друг с другом общностью социальной ситуации, едиными основаниями для развития психолого-педагогических теорий и концепций, влияющих на образовательную практику. Научно-рефлексивный анализ позволяет использовать достижения педагогической антропологии в рамках построения экспериментальных исследований, обобщения научных фактов и решения практических задач.

Изложенное выше позволяет сделать ряд выводов о том, что:

- современная педагогическая антропология берет начало в трудах отечественных классиков педагогической науки и, прежде всего, К.Д. Ушинского, предложившего использовать данный феномен для исследования психолого-педагогических детерминант развития личности в конкретной социальной ситуации конкретного исторического периода;

- эффективным методом изучения антропологических проблем образования на разных этапах его развития является метод научной рефлексии;

– научно-рефлексивный анализ антропологических оснований педагогической деятельности предполагает осознание особенностей социальной ситуации, влияющей на динамику и содержание образования, оценку прошлого и настоящего в педагогической науке и практике; она направлена на прогнозирование появления новых научных концепций и теорий, влияющих на инновационные достижения рядовых учителей и молодых исследователей.

В контексте данных рассуждений предлагаемая работа имеет методологический характер и адресована современным педагогам – практикам, а также студентам, аспирантам, магистрам, которых волнуют методологические проблемы педагогической антропологии.

Список литературы:

1. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. М.: Наука. 1977. 380 с.
2. Бим-Бад Б.М. Педагогические течения в начале XX века: Лекции по педагогической антропологии и философии образования. М.: РОУ. 1995. 112 с.
3. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Академия. 2004. 352 с.
4. Лихачев Д.С. Избранное: Мысли о жизни, истории, культуре. М.: Российский Фонд Культуры. 2006. 334 с.
5. Лидак Л.В. Педагог как объект научной рефлексии в Российской педагогической психологии XIX – XX веков: Автореферат дисс. докт. псих. наук. Ставрополь. 2001. 36 с.
6. Ломов Б.Ф. Психическая регуляция деятельности: избранные труды / Отв. ред. В.А. Барабанщиков и др. М.: Ин-т психологии РАН, 2006. 622 с.
7. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания: Опыт педагогической антропологии. Том II. М.: Книга по Требованию. 2014. 628 с.

УДК 37.041

Мерзликina Марина Александровна
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный
педагогический институт», г. Ставрополь

Merzlikina M.A.
SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol
E-mail: merzlikina_ma@mail.ru

АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕХНОЛОГИИ ТАЙМ-МЕНЕДЖМЕНТА КАК СРЕДСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ САМООРГАНИЗАЦИИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

ANTHROPOLOGICAL FOUNDATIONS OF THE USE OF TIME MANAGEMENT TECHNOLOGY AS A MEANS OF PROFESSIONAL SELF-ORGANIZATION OF FUTURE TEACHERS

Аннотация. В статье рассматривается необходимость самоорганизации будущего педагога средствами технологии тайм-менеджмента; определены основные цели, объект и предмет тайм-менеджмента, раскрывается основное

содержание его компонентов, представлены методические рекомендации по эффективному распределению временных затрат.

Abstract. *The article discusses the need for self-organization of a future teacher through time management technology, definition, main goals, object and subject of time management, reveals the main content of its component, summarizes methodological recommendations for the effective allocation of time costs.*

Ключевые слова: самоорганизация, тайм-менеджмент, планирование деятельности, целеполагание, эффективность, педагоги, принятие решений, рефлексия.

Key words: *self-organization, time management, activity planning, goal setting, efficiency, teachers, decision-making, reflection.*

В современном динамично развивающемся мире учитель должен уметь быстро адаптироваться к изменяющимся условиям, опираясь на свой профессиональный и жизненный опыт, уметь распределять свои силы и время, чтобы в кратчайшие сроки достигать поставленных целей. Данное утверждение в полной мере соответствует антропологическим основам подготовки будущих учителей, ведь только при правильном распределении ресурсов студенты могут в полной мере организовать себя к последующей педагогической деятельности, освоить теоретический материал, применить его на практике, расширить свой профессиональный опыт. Поэтому особенную актуальность приобретают вопросы самоорганизации учителей, в том числе и будущих. Понятие самоорганизации является объектом исследования различных отечественных педагогов и психологов: А.А. Вербицкого, Л.Я. Зориной, С.В. Кульневича, О.Ю. Петровой, С.Д. Эдкок и др. Психолог Н.С. Копейна под самоорганизацией понимает «совокупность мотивационно-личностных свойств», которые основываются на природных особенностях и отражаются в результатах деятельности личности [3, с. 51].

К.К. Платонов приходит к выводу, что самоорганизация будущих педагогов является деятельностью, направленной на «умение организовать себя, свой труд, время, отдых» [5, с. 221]. С.С. Котова связывает самоорганизацию студентов, в том числе и будущих учителей, с деятельностью, побуждаемой целями самоуправления и саморегулирования своей учебной и профессиональной работы, в основе которой лежат интеллектуальные операции, направленные на возможные варианты эффективной организации своей деятельности [4, с. 28].

Опираясь на антропологический подход в выборе путей и методов эффективной самоорганизации учебной и профессиональной деятельности, ученые приходят к выводу о значимости временного фактора, а, следовательно, и умения человека пользоваться своим временем, распределяя и выстраивая определенные алгоритмы и рабочие задачи.

Под технологией «тайм-менеджмента» Г.А. Архангельский предлагает понимать методы оптимизации временных затрат в различных сферах и отраслях деятельности человека. А основной задачей данной технологии – поиск наиболее разумного способа реализации поставленных целей с учетом расставленных приоритетов [1, с. 21].

Опираясь на антропологический подход, дадим характеристику объекта и предмета тайм-менеджмента. Так, объектом тайм-менеджмента выступает человек с его индивидуальными и личностными профессиональными качествами. Предметом тайм-менеджмента можно считать умения и навыки, необходимые для выполнения задач, стратегии поведения, время.

Основными целями овладения технологиями тайм-менеджмента для будущих педагогов, по мнению Г.М. Коджаспировой, являются наиболее эффективная переработка рабочего времени, выделение основных целей и задач самоорганизации; организация своего рабочего времени с опорой на научно-обоснованные методики [2, с. 36].

Основными компонентами тайм-менеджмента будущего педагога выступают вопросы целеполагания, обоснования и выбор целей как в области рабочего знания, так и в жизненных вопросах; элементы самопознания; навыки грамотного распределения времени; принятия решений и мотивации, поиска и переработки информации, проблемы саморегуляции, самоорганизации, самообразования и самоконтроля [2, с. 37].

Понятие тайм-менеджмента является современным, хотя содержание напрямую связано с деятельностью будущих учителей на протяжении многих десятилетий и включает в себя постановку целей, планирование и распределение, мониторинг.

Основные функции, связанные с тайм-менеджментом, будущим учителям необходимо осмыслить и стремиться использовать в повседневной деятельности. Г.М. Коджаспирова приходит к выводу, что основной функцией тайм-менеджмента является постановка целей, которые помогают целесообразно выстроить деятельность и получить конечный результат. Цель представляет собой конечный результат деятельности, не затрагивающий промежуточные этапы работы. В процессе выдвижения целей уточняется мотивация, преимущества и ближайшие шаги, устанавливаются сроки деятельности [2, с. 44].

Следующей важной функцией тайм-менеджмента является планирование, которое включает наиболее эффективное расходование собственных ресурсов в течение дня, недели, месяца, года и т.д.

Процесс организации времени продолжает функция принятия решений, она является поведенческим и волевым действием, выражающимся в конкретных поступках. Результатом принятого решения будет упорядочение дел в зависимости от степени важности, успешная организация деятельности, продуктивность трудовых затрат.

Функция реализации и организации включает составление графика продуктивности, рабочего дневного плана, учета распорядка дня и биоритмов, результатом которой будет являться выявление этапов наибольшей концентрации на решении наиболее важных задач, становление индивидуального рабочего стиля.

Функция контроля предполагает сравнение замысла с конечным результатом деятельности, контролирование достижения целей, самоконтроль. Достигается обеспечение поставленных целей и задач, сказывается позитивное отношение к течению жизни.

Также важной функцией тайм-менеджмента выступает информационная и коммуникационная функция, которая включает рациональное ведение диалога, чтения, подбора материалов, использования телефона и коммуникационных технологий. Результатом ее реализации будет являться сокращение отвлечений от важных этапов работы, отгораживание от помех, лучшее ведение совещаний, собеседований, быстрая работа с информацией [2, с. 49].

Таким образом, на каждом этапе деятельности возможно использование технологии тайм-менеджмента, которая позволит сократить затраты времени и повысить эффективность труда.

В теории и практике тайм-менеджмента существуют различные теории и рекомендации, необходимые, в том числе, и будущим педагогам для своей профессиональной деятельности. В своих научных трудах Г.А. Архангельский обобщил основные методы и приемы. Одним из важных правил является обязательная запись поставленных целей, планирования. Заранее составленный список действий и четкий план позволяют выполнять работу на более продуктивном уровне. Причем необходимо планировать не только рабочее время, но и личное вне рабочее. В процессе работы рекомендуется оставить время как на выполнение обязательных заданий, так и на решение непредвиденных вопросов. Следует включить в планирование три типа задач: привязанные ко времени (жесткие), зависящие от обстоятельств (гибкие), важные, но не привязанные ко времени (бюджетлируемые) [1, с. 130].

Для повышения продуктивности работы следует учитывать, что человек после включения в новое дело начинает работать интенсивно, затем наступает пик активности, после которой неизбежно наступает спад, во время которого снижается продуктивность и скорость выполнения действий. Поэтому важно делать перерывы в работе. Также помогает и смена видов деятельности: рутинной работы на творческую, индивидуальной – на коллективную, полезно чередовать работу в тишине с непродолжительным общением с коллегами. Также необходимо определить, какие дела замедляют интенсивность работы, постепенно отказываться от отвлекающих факторов. Объемные по времени задания можно подразделить на более мелкие, тогда их выполнение будет более обдуманным и последовательным.

Для каждого будущего педагога важно осознать, какие именно проблемы с планированием времени у него возникают, пытаться найти пути их решения. К таким проблемам можно отнести психологические, связанные с ленью, страхом за успех дела, излишним перфекционизмом, прокрастинацией, недостаточной мотивацией и др. Также выделяют технические проблемы, связанные с неверным распределением времени, невыполнимостью или сложностью поставленной задачи. Такие проблемы часто корректируются по мере их осознания и выявления. Внешние проблемы не зависят от самого человека, но отвлекают его от намеченного плана работы, для их решения необходимо оставлять резервы времени. Также необходимо помнить, что эффективный тайм-менеджмент предполагает выполнение не всех дел, а именно важных, и перестановку менее важных на последующие дни, если они не потеряют своей актуальности [1, с. 136].

Таким образом, для успешной профессиональной деятельности педагоги должны обладать навыками самоорганизации, важным из которых является умение эффективно организовывать свое время – тайм-менеджмент. Данная технология связана с умением планировать, распределять задачи, ставить реалистичные цели, учитывать временные затраты на их выполнение, проводить рефлексию. Для эффективной организации тайм-менеджмента будущих педагогов разрабатываются различные программы и рекомендации, которые направлены на изучение целей, распределения ресурсов, выявления отвлекающих факторов и их минимизации, а, следовательно, позволяют вести рабочее и вне рабочее время будущих педагогов с наибольшей эффективностью и продуктивностью.

Список литературы:

1. Архангельский Г.А. Технология тайм-менеджмента «Тайм-драйв: Как успевать жить и работать». Москва: Манн, Иванов и Фербер, 2011. 272 с.
2. Коджаспирова Г.М. Педагогика: учебник для СПО. Москва: Юрайт, 2016. 719 с.
3. Копеина Н.С. Самоорганизация в становлении индивидуальности// Интегральное исследование индивидуальности: Теоретические и педагогические аспекты: межвузов. сб. науч. тр./ под ред. Б.А. Вяткина. Пермь: ПГПИ. С. 50-59.
4. Котова С.С. Самоорганизация учебно-профессиональной деятельности студентов: монография. Екатеринбург: Изд-во РОс. гос. проф.-пед. ун-та., 2012. 208 с.
5. Платонов К.К. Структура и развитие личности: психология личности // М.: Наука, 1986. 256 с.

УДК 378.147.227: 376.3

Митющенко Елена Вячеславовна

БУ «Сургутский государственный педагогический университет», г. Сургут

Mityushchenko E.V.

BI «Surgut State Pedagogical University», Surgut

E-mail: mev79@bk.ru

АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНО-КОММУНИКАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

ANTHROPOLOGICAL FOUNDATIONS OF THE FORMATION OF COGNITIVE AND COMMUNICATION COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS

Аннотация. В статье представлен взгляд на реализацию принципов антропологического подхода в процессе формирования познавательно-коммуникационной компетенции будущих педагогов.

Abstract. The article presents a view on the implementation of the principles of the anthropological approach in the process of forming the cognitive and communication competence of future teachers.

Ключевые слова: *познавательльно-коммуникационная компетенция будущих педагогов, антропологический подход.*

Key words: *cognitive and communication competence of future teachers, anthropological approach.*

Сегодня, согласно профессиональному стандарту педагога, учитель обязан владеть компетенцией и технологиями преобразования информации и применять их для решения профессиональных задач – то есть обладать определенным уровнем компетенции, связанной с этой областью человеческой деятельности. Специфика профессиональной деятельности учителя такова, что ему для успешной работы необходимо владеть как способами и инструментами обработки информации, так и быть способным и готовым к освоению новых технологических приемов, необходимых для осуществления такой деятельности. Анализ исследований, посвященных изучению образовательных результатов, – компетенций и компетентностей, в той или иной мере связанных с информационной деятельностью, преобразованием информации в плоскости профессиональной деятельности будущих педагогов показал, что существующие трактовки не отражают в полной мере потребности современного общества [5]. Учитывая особенности информационной деятельности педагога, обозначим необходимый образовательный результат его профессиональной подготовки как «познавательльно-коммуникационную компетенцию будущих педагогов», сущность которой состоит в интегративно-функциональном качестве личности, состоящем в готовности и способности педагога эффективно осуществлять: поиск и преобразование информации, осваивать средства реализации информационных процессов, анализировать и оценивать информационные образовательные ресурсы в процессе их использования при решении задач учебно-познавательной, проектной, методической деятельности в условиях оптимальной организации субъект-субъектных отношений участников образовательного процесса [4, с. 180].

Изучая выделенную компетенцию, нами была разработана структурно-функциональная модель процесса ее формирования у будущих педагогов. Фундаментом моделирования выступили системный, личностно-ориентированный и компетентностный подходы. Образовательный результат, который находится в фокусе исследования, – это компетенция, формируемая с опорой на компетентностный подход. В свою очередь, наличие сложных взаимосвязей компонентов образовательного процесса обуславливает выбор в качестве одной из методологической основы нашего исследования системного подхода. Закон «Об образовании в Российской Федерации» фиксирует, что образование – это процесс, направленный на развитие человека, осуществляемый в интересах человека. Эта позиция также определила выбор личностно-ориентированного подхода как еще одной методологической составляющей нашей работы. Ведь мы знаем, насколько эффективнее становится работа преподавателя, когда он учитывает особенности обучающихся, их потребности, их индивидуальные возможности.

Системный и личностно-ориентированный подходы определили принципы системности, интегративности, индивидуализации и мотивации, положенные в

основу разработки модели процесса формирования познавательно-коммуникационной компетенции, а ее сущность обусловила необходимость ориентации на принципы интерактивности, наглядности и самоорганизации.

Современные процессы развития образования неразрывно связаны, даже обусловлены развитием государства. Так, видение государством желаемых результатов образования в условиях масштабной цифровизации экономических, производственных, социальных процессов выражается в профессиональных и образовательных стандартах, которые формулируют, таким образом, социальный заказ. Указанные явления выступают компонентами надсистемы процесса формирования познавательно-коммуникационной компетенции педагога и определяют его цель в качестве системообразующего фактора, определяющего содержательную и организационную сторону процесса, и, соответственно, целевой компонент рассматриваемой модели (рисунок 1) и его ценностно-смысловую функцию [6, с. 61].

Рассмотрим изложенные результаты исследования в свете антропологического подхода. Значение антропологического подхода в педагогике трудно переоценить, сегодня педагогическую антропологию обосновано можно рассматривать и как отрасль науки об образовании, и как методологическую основу педагогики, и как самостоятельную науку [2, с. 11]. Антропологический подход в педагогике помещает в фокус исследования и практики на субъекта образовательного процесса (педагога, обучающегося, родителя, директора и т.д.), рассматривает его как активного участника собственного развития.

С этой точки зрения сформулированная нами сущность познавательно-коммуникационной компетенции и представленная структурно-функциональная модель ее формирования отвечают требованиям антропологического подхода к ориентации на человека, приоритетности его развития и обогащения, «обеспечении целостного педагогического процесса, который обеспечивал бы развитие всех духовных и физических сил человека, <...> системного подхода к образованию личности» [3, с. 52].

В работах, посвященных антропологическому подходу в педагогике, обозначено большое количество принципов, фиксирующих как бесспорность понятия «человек» в качестве исходной категории [3, с. 15], так и следствия этой максимы, а также результаты ее проекции на педагогический процесс.

Интересным является взгляд на типологию принципов антропологического подхода, основанную на его уровнях: методологическом (принципах целостности человека, гуманитарности) и практическом (принципах субъектности, диалогизма, природосообразности, культуросообразности) [7, с. 17]. Обратимся к организационно-педагогическим условиям формирования познавательно-коммуникационной компетенции в разрезе предложенной типологии принципов.

1. Предметная информационная образовательная среда как «пространственно и/или событийно ограниченная совокупность возможностей для развития личности, возникающих при ее взаимодействии со своим социальным

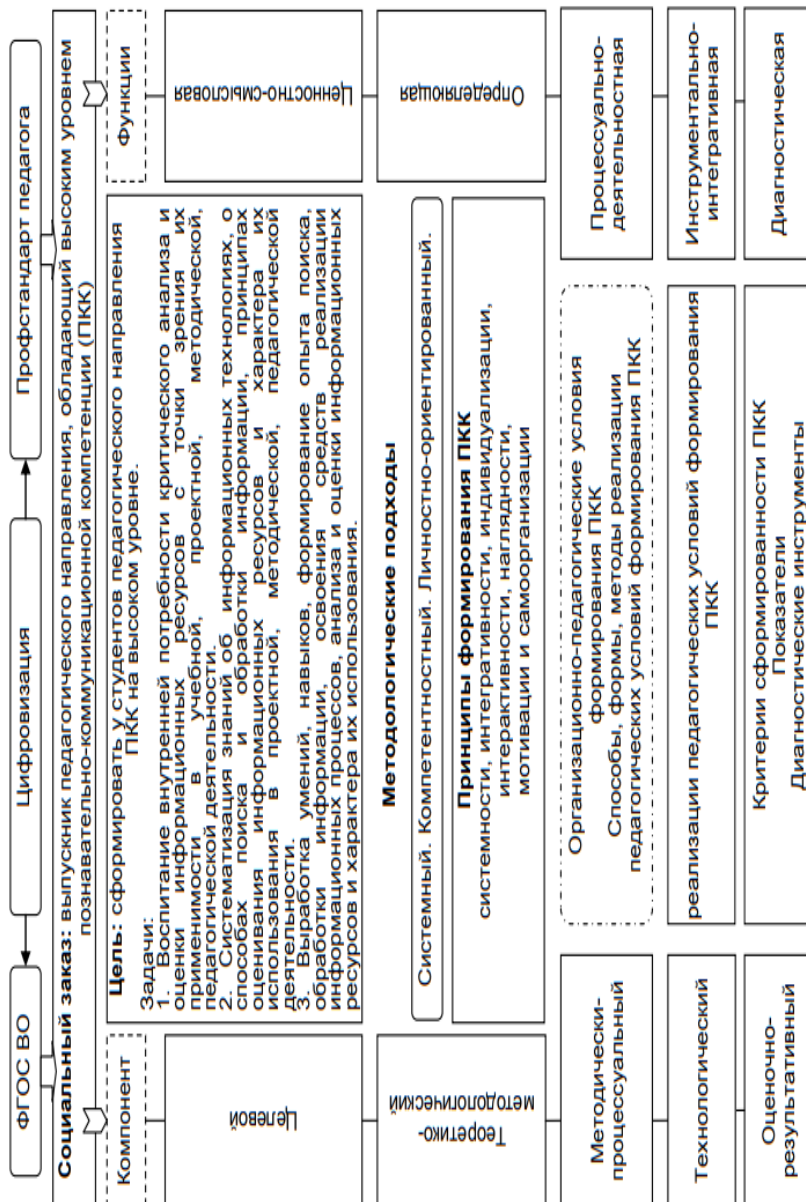


Рисунок 1 – Обобщенная структурно-функциональная модель процесса формирования познавательного-коммуникационной компетенции

и пространственно-предметным окружением» [8] позволяет обеспечить реализацию принципа диалогизма и гуманитарности даже в условиях опосредованных коммуникаций.

2. Технологии активизации познавательной деятельности, основанные на визуализации учебного материала и графическом представлении учебной информации в виде информационных моделей, в полной мере отвечают принципам субъектности и природосообразности.

3. Интеграция образовательных возможностей ряда изучаемых дисциплин обеспечивает, в том числе, принципы целостности и природосообразности. Отметим, что интеграция возможностей учебных дисциплин может быть реализована более ярко с использованием гуманитарных технологий с целью развития субъектности, личностной позиции будущих педагогов [1, с. 127].

4. Индивидуальный образовательный маршрут освоения содержания обучения для каждого обучающегося поддерживает принцип гуманитарности.

Таким образом, представленная модель формирования познавательно-коммуникационной компетенции будущих педагогов может быть рассмотрена в качестве примера реализации антропологического подхода в практике профессиональной подготовки соответствующих специалистов.

Список литературы:

1. Антропологический подход в развитии воспитания и социализации детей и молодежи: Монография / Под ред. Рябцева В.К. М.: ФГБНУ «ИИДЦВ РАО». 2019. 487 с.
2. Коджаспирова Г.М. Педагогическая антропология как отрасль знания // Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. 2012. № 4(22). С. 8-20.
3. Ломакина И.С., Дуранов М.Е. Антропологический подход и профессиональная подготовка студентов [Электронный ресурс] // Человек. Спорт. Медицина. 2005. №4 (44). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/antropologicheskij-podhod-i-professionalnaya-podgotovka-studentov> (дата обращения: 08.10.2022).
4. Митющенко Е.В. Диагностика уровня сформированности познавательно-коммуникационной компетенции преобразования информации будущих педагогов // Педагогический журнал. 2021. Т. 11. № 3-1. С. 179-186.
5. Митющенко Е.В., Рассказов Ф.Д. Сущность, содержание и компоненты информационной компетенции студента педагогического направления // Современные проблемы науки и образования. 2017. № 5. С. 308.
6. Митющенко Е.В. Формирование познавательно-коммуникационной компетенции преобразования информации будущих педагогов: дис. ... канд. пед. наук.- Казань, 2022. [Электронный ресурс]. URL: https://ippisp.ru/wp-content/uploads/2022/04/Диссертация_Митющенко-Е.В..pdf (дата обращения: 08.10.2022).
7. Фирсова А.Е. Сущностные характеристики антропологического подхода в педагогике [Электронный ресурс] // Известия ВГПУ. 2012. №7. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/suschnostnye-harakteristiki-antropologicheskogo-podhoda-v-pedagogike> (дата обращения: 17.10.2022).
8. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию М.: Смысл, 2001. 365 с.

Михоненко Ольга Ивановна

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

Mikhonenko O.I.

SBEI HE Stavropol State Pedagogical Institute, Stavropol

E-mail: ms.mikhonenko@mail.ru

АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ОПЫТА ПАРАДОКСАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ КАК ОСНОВЫ ГОТОВНОСТИ К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

ANTHROPOLOGICAL FOUNDATIONS OF THE FORMATION OF THE EXPERIENCE OF PARADOXICAL THINKING IN FUTURE TEACHERS AS THE BASIS OF READINESS FOR INNOVATION

Аннотация. В статье рассматривается проблема готовности будущих учителей к осуществлению инновационной деятельности. Автором уточнены понятия «инновационная деятельность», «готовность к инновационной деятельности». Подчеркивается, что данная готовность является личностным новообразованием, ведущим компонентом которой выступает направленность мышления на создание новых идей. В работе парадоксальное мышление рассмотрено как важная составляющая профессионализма учителя, обуславливающая готовность к инновационной педагогической деятельности. Автором предложено определение парадоксального мышления и даны рекомендации по организации процесса формирования парадоксального мышления у студентов в педагогическом вузе.

Abstract. The article deals with the problem of the readiness of future teachers to implement innovative activities. The author clarified the concepts of “innovation activity”, “readiness for innovation activity”. It is emphasized that this readiness is a personal neoplasm, the most important component of which is the focus of thinking on creating new ideas. In the work, paradoxical thinking is considered as an important component of the teacher’s personality, which determines the readiness for innovative pedagogical activity. The author proposes a definition of paradoxical thinking and gives recommendations on the organization of the process of formation of paradoxical thinking among students at a pedagogical university.

Ключевые слова: инновация, инновационная деятельность, готовность к инновационной деятельности, парадоксальное мышление педагога, профессиональная подготовка педагога, антропологический подход.

Key words: innovation, innovative activity, readiness for innovative activity, paradoxical thinking of a teacher, professional training of a teacher, anthropological approach.

Характерной особенностью современной социально-экономической ситуации в России является повышение роли образования как важнейшего

условия прогрессивного развития общества, обеспечивающего комплексное обновление всех сфер его жизнедеятельности. Чтобы реагировать на новые вызовы социума, система образования нуждается в педагогах, открытых к новым решениям и строящих свою деятельность на принципах инновационности, гибкости, вариативности и мобильности.

Педагогическая деятельность, основанная на воспроизводстве однажды освоенных методов работы, не даст высоких результатов. Эффективность профессиональной деятельности педагога обеспечивается за счет отказа от штампов, стереотипов, выхода за рамки действующих нормативов, формирование новых способов личностно-творческой, индивидуальной направленности деятельности учителя. Таким образом, мы можем говорить о необходимости включения инновационной деятельности в педагогическую профессию.

Определим понятие инновационной деятельности, которое связано с понятием инновации. Под инновацией понимается новшество, внедрение которого приводит к прогрессивным изменениям в жизнедеятельности человека, общества и выражается в смене укладов, управленческих стратегий, общественных представлений, нравов, моделей поведения и т.д. [6]. Инновация – это интеграция нового в определенную область общественной деятельности и социальных отношений, результатом которой являются существенные качественные изменения в этой области [11].

В.И. Загвязинский определял инновацию как распространение новшеств в педагогической практике, а инновационный процесс – как совершенствование образовательной практики и образовательной системы путем внесения нововведений, обогащения и преобразования на основе инновационного развития и частичной трансформации имеющихся целей, содержания и средств образования [5].

К.В. Дрозд, И.В. Плаксина под инновацией понимают комплексный процесс создания, распространения и использования новшеств, которые обеспечивают развитие и повышение уровня эффективности инновационной деятельности» [4]. М.В. Кларин отмечал, что инновации рассматриваются не только как создание и распространение чего-то нового, но и как существенные изменения, меняющие образ деятельности и стиль мышления [7].

Таким образом, инновация рассматривается исследователями и как определенное преобразование части социальной сферы, и как специфическую деятельность по качественной трансформации социальных систем и соответствующих отношений его субъектов средствами тех или иных новшеств. Рассматривая вышеописанную деятельность, мы обращаемся к понятию «инновационная деятельность».

С.Г. Григорьева считает, что инновационная деятельность должна быть направлена на решение комплексной проблемы, возникшей по причине столкновений имеющихся и внедряемых норм практики, или при несоответствии традиционных норм новым вызовам [3].

По мнению Е.Д. Базай, инновационная деятельность выступает как личностная категория, созидательный процесс и результат творческой деятельности. Инновационная деятельность означает наличие у субъекта свободы

действий для личностного самовыражения, применения творческих способностей для совершенствования педагогической деятельности в целом [1].

Говоря о педагогической инновации с антропологических позиций, отметим, что под инновационной деятельностью следует понимать не только создание и распространение новшеств, но и существенные качественные преобразования педагогической деятельности, стиля профессионально-педагогического мышления учителя. Таким образом, для осуществления инновационной деятельности у педагога должна присутствовать готовность к ее практической реализации. Под готовностью к инновационной деятельности понимается совокупность качеств педагога, определяющих его направленность на развитие собственной педагогической деятельности и деятельности всего коллектива, а также его способности выявлять актуальные проблемы образования учащихся, находить и реализовать эффективные способы их решения.

Большинством педагогов готовность рассматривается как личностное новообразование, которое позволяет осуществлять ту или иную деятельность. Т.А. Синьковская готовность к инновационной деятельности рассматривает как «совокупность специфических характеристик профессиональной инновационной деятельности учителя, образующих целостную систему свойств и качеств личности» [9]. В.Л. Моложавенко под готовностью к инновационной деятельности понимает «системно-целостное динамическое образование, включающее, инновационное мышление, направленность на инновационную деятельность, умения инновационной деятельности и опыт ее осуществления» [8].

С антропологических позиций важной составляющей готовности учителя к инновационной деятельности является стиль мышления. Многие педагоги отмечают, что значительную роль играет креативность мышления. Так, например, Е.А. Суредова утверждает, что рассматриваемая нами готовность зависит от креативности, реалистического и критического стиля мышления, под которыми она понимает реализацию творческого потенциала, стремление к поиску новых способов решения и преобразования в привычной действительности, активность в исследовательской деятельности с опорой на объективные факты [12].

В.А. Сластенин и Л.С. Подымова рассматривают готовность как взаимосвязь личностных характеристик и операционной составляющей, а качества личности составляют инновационный потенциал педагога. Рассматривая структуру готовности к инновационной деятельности, они выделяют мотивационный, креативный, технологический, рефлексивный компоненты [11]. Креативный компонент включает в себя знания об особенностях и способах поиска новых путей осуществления профессиональной деятельности, готовность к созданию нового и потребность в нем. Данный компонент представлен преобразованием и трансформацией готовых форм деятельности в педагогической практике и рефлексией [2]. Креативность, а именно, преобразование и изменение накопленного педагогического опыта и определяет динамику инновационной деятельности педагога.

Таким образом, инновационная педагогическая деятельность требует наличия профессиональной готовности к подобному виду деятельности, важ-

ную роль в структуре которой занимает стиль мышления педагога, включающий креативность, способность к рассмотрению противоположных точек зрения и открытость к нестандартным решениям. Мы отмечаем, что стиль мышления педагога должен опираться на отказ от линейных шаблонных решений, содержать стремление к рассмотрению многообразия вариантов и открытость к альтернативным точкам зрения, подходящим под данные характеристики и обуславливающим осуществление инновационной деятельности является парадоксальное мышление.

Под парадоксальным мышлением педагога мы понимаем реакцию на существующие противоречия взаимоисключающей педагогической реальности; принятие несовместимости событийности и стремление к нахождению и созданию педагогической действительности, отличающейся качественной новизной. Для того, чтобы будущий педагог был готов к реализации инновационной педагогической деятельности, в его подготовке ведущую роль должно играть формирование способа педагогического мышления, обуславливающего способность будущего учителя креативно действовать и адекватно реагировать на новые профессиональные вызовы, его стремление к профессиональному и личностному росту. Парадоксальное мышление привносит в деятельность педагога способность рассматривать проблемы с разных сторон для более эффективного их решения.

В связи с этим возникает острая необходимость в формировании опыта парадоксального мышления у будущих учителей, что, вне всякого сомнения, обеспечит их должную профессиональную компетентность в будущей педагогической деятельности. Так, Б. Хамейри, Р. Порат, Д. Бар-Тал, А. Билер и Э. Гальперин считают, что парадоксальное мышление формируется за счет открытости к иррациональной и, на первый взгляд, бессмысленной информации [13]. Ключевыми требованиями для развития парадоксального мышления являются скептицизм, непредубежденность, смелость идти на риск и экспериментировать с новыми идеями.

С антропологических позиций формирование мышления носит индивидуальный характер [10], и поэтому формирование парадоксального мышления требует трансформации и введения новых компонентов в процесс подготовки будущих учителей. Для организации целенаправленного формирования парадоксального мышления у студентов, обучающихся по педагогическим специальностям, в вузе должна быть организована систематическая работа, так как только системный подход позволит обеспечить прочность овладения рассматриваемого типа мышления и его дальнейшее использование в педагогической практике.

На первоначальных этапах работы у студентов необходимо сформировать представление о рассматриваемом типе мышления и о положительных эффектах его применения, в том числе, и о влиянии парадоксального мышления на осуществление инновационной деятельности. Далее студенты должны быть активно вовлечены в инновационную деятельность в вузе, в ходе которой будет востребовано применение парадоксального мышления, что позволит сформировать у обучающихся понимание взаимосвязи опыта парадоксального мышления с успешностью инновационной деятельности. Позитивный

опыт в использовании парадоксального мышления создаст положительный эмоциональный настрой и повысит мотивацию к работе по овладению и использованию парадоксального мышления в деятельности.

Важную роль в системе подготовки будущих учителей играют педагоги и специалисты, с которыми студенты сталкиваются в процессе обучения. Для успешности формирования парадоксального мышления у студентов необходимо, чтобы педагоги вуза обладали опытом парадоксального мышления и демонстрировали будущим учителям способы его применения. Это позволит преподавателям вуза выстроить содержательно-целевой, технологический и оценочный компоненты процесса подготовки будущих учителей в контексте формирования парадоксального мышления на высоком уровне.

Таким образом, парадоксальное мышление можно рассматривать как определяющий фактор готовности будущего учителя к инновационной деятельности, так как использование данного типа мышления способствует созданию качественно новой педагогической реальности. В соответствии с антропологическим подходом мы можем рассматривать парадоксальное мышление как личностную характеристику будущего учителя, для формирования которой в вузе должна быть организована систематическая работа, включающая формирования у студентов понимания сущности и роли парадоксального мышления в инновационной деятельности педагога, умения применять парадоксальное мышление для совершенствования педагогической деятельности.

Список литературы:

1. Базай Е.Д. Развитие научно-методической деятельности учителя инновационной школы: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Оренбург, 2004. 23 с.
2. Башина Т.Ф. Креативность как основа инновационной педагогической деятельности // Молодой ученый. 2013. № 4 (51). С. 521-525.
3. Григорьева С.Г. Инновационная деятельность учителя как педагогическое явление [Электронный ресурс] // Вестник ЧГПУ им. И.Я. Яковлева. 2011. №3-1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/innovatsionnaya-deyatelnost-uchitelya-kak-pedagogicheskoe-yavlenie> (дата обращения: 09.10.2022).
4. Дрозд К.В., Плаксина И.В. Проектирование образовательной среды школы как педагогическая инновация: научно-методическое сопровождение: учеб. -метод. пособие. Владим. гос. ун-т им. А.Г. и Н.Г. Столетовых. Владимир: Изд-во ВлГУ, 2017. 456 с.
5. Загвязинский В.И. Теория обучения: Современная интерпретация: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2001. 192 с.
6. Карпова Ю.А. Введение в социологию инноватики: учебное пособие для студентов вузов. Санкт-Петербург: Питер, 2004. 185 с.
7. Кларин М.В. Инновации в обучении: Метафоры и модели: Анализ зарубеж. опыта. М.: Наука, 1997. 222 с.
8. Моложавенко В.Л. Теоретико-методологический аспект готовности выпускников вуза к инновационной деятельности [Электронный ресурс] // Современное педагогическое образование. 2019. №11. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoretiko-metodologicheskij-aspekt-gotovnosti-vypusknikov-vuza-k-innovatsionnoy-deyatelnosti> (дата обращения: 12.10.2022).

9. Синьковская Т.А. Проблема готовности будущего учителя информатики к использованию технологий дистанционного обучения [Электронный ресурс // Конгресс конференций «Информационные технологии в образовании» (ИТО-2003). URL: <http://ito.edu.ru/2003> (дата обращения: 16.10.2022).

10. Ситнова Е.В. Методическая система развития парадоксальности мышления при обучении физике // Среднее профессиональное образование. 2007. № 4. С. 63-65.

11. Сластенин В.А., Подымова Л.С. Педагогика: инновационная деятельность. М.: ИЧП «Издательство Магистр», 2000. 365 с.

12. Суредова Е. А. Стили мышления как предикторы психологической готовности студентов к инновационной деятельности // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2021. Т. 18. № 2. С. 19-30.

13. Hameiri B., Porat R., Bar-Tal D., Bieler A., Halperin E. Paradoxical thinking as a new avenue of intervention to promote peace // Proceedings of the National Academy of Sciences. 2014. № 111(30). P. 10996-11001.

УДК 811

Неверова Татьяна Александровна

Филиал ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт» в г. Железноводске

Neverova Tatyana Aleksandrovna

The Branch of SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute» in Zheleznovodsk

E-mail: tatiana.neverova2018@yandex.ru

Бадулина Галина Евгеньевна

Филиал ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт» в г. Железноводске

Badulina Galina Evgenievna

The Branch of SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute» in Zheleznovodsk

E-mail: lina.badulina@yandex.ru

АНТРОПОЛОГИЧЕСКАЯ МИССИЯ УЧИТЕЛЯ В ПУБЛИКАЦИЯХ ГАЗЕТЫ «ПРАВДА» ПЕРВОГО ГОДА ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ

THE ANTHROPOLOGICAL MISSION OF THE TEACHER IN THE PUBLICATIONS OF THE NEWSPAPER «PRAVDA» OF THE FIRST YEAR OF THE GREAT PATRIOTIC WAR

Аннотация. В данной статье проанализированы публикации газеты «Правда» на протяжении первого года Великой Отечественной войны, в которых отражена антропологическая миссия учителя, рассмотрена представленная в них тематика, охарактеризованы требования, предъявляемые учителям государством в лице партийной печати, проанализирована описанная в очерке реализация учителем антропологической миссии в военное время.

Abstract. *This article analyzes the publications of the newspaper Pravda during the first year of the Great Patriotic War, which reflect the anthropological mission of the teacher, examines the topics presented in them, describes the requirements imposed on teachers by the state in the face of the party press, analyzes the implementation of the anthropological mission described in the essay by the teacher in wartime.*

Ключевые слова: *антропология, антропологическая миссия учителя, учитель, учительство, Великая Отечественная война, советская пресса, советская школа, военное обучение.*

Key words: *anthropology, anthropological mission of the teacher, teacher, teaching, the Great Patriotic War, Soviet press, soviet school, military training.*

В настоящее время особую актуальность приобретает опыт реализации антропологической миссии учительства, накопленный в годы Великой Отечественной войны. Газета «Правда», будучи центральным печатным органом партии, наиболее полно и последовательно отражала государственную политику по отношению к учительству, цели, которые ставились перед учителями, и показывала образцы их успешной реализации. Публикации газеты позволяют проследить, как реализовывалась антропологическая миссия учителя в первый год после начала Великой Отечественной войны.

В номере 176 газеты «Правда», вышедшим в воскресенье 22 июня 1941 года, передовая статья, озаглавленная «Народная забота о школе», посвящена проблемам народного образования. Это отклик на опубликованный в «Учительской газете» призыв «колхозников, рабочих и интеллигенции» Новочерепановского района Новосибирской области помочь школам подготовиться к зиме, организовать летний труд и отдых детей, построить спортивные и физкультурные площадки [1, с. 1]. Тематика данной статьи обусловлена, очевидно, окончанием учебного года. В передовице используется традиционный для газеты «Правда» прием: описывается «почин черепановцев», которые отремонтировали школы, изготовили инвентарь, собрали средства на приобретение учебников, организовали родительскими силами кружки, затем характеризуется «широкий отклик по всей стране» на примере Московской и Ленинградской области, Дагестана, Краснодарского края. Главная идея статьи – необходимость тесной связи между школой и семьей, общиной поселения. Подчеркивается, что государство развивает систему народного образования, но при этом опирается на «поддержку широких трудящихся масс» [1, с. 1].

Особое внимание уделено динамике отношений сельской школы и сельского населения. В начале статьи указывается, что «сельская школа долгое время страдала оторванностью от окружающего населения», «многие учителя держались в стороне от колхозов», но «создание пришкольных участков», «искреннее желание учителей принять участие в культурной жизни сел», воспитывать любовь к труду и умение трудиться, привели к тому, что школа стала «нашей школой», «очагом культуры, от которого зависит будущее» [1, с. 1]. Крепнущая связь породила народную инициативу заботы о школе, которая «улучшает самый учебный процесс, систему вос-

питания», так как «забота взрослых ... поднимает чувство ответственности, заставляет хорошо учиться» [1, с. 1]. Но при этом органы народного образования призывают «организованно и умело использовать ... общественную помощь школам», отказавшись от «бумажно-канцелярских методов» [1, с. 1].

Материал статьи показывает и проблемы, существовавшие в школе, и внимание, уделяемое им, что выводит школьные нужды на общенародный уровень.

Однако начало войны резко и надолго сместило направление внимания общества и государства к школьному образованию. В после 22 июня 1941 года только в одном номере, вышедшем через неделю, 178 от 29 июня, размещена публикация, посвященная школе, – небольшая заметка на последней, шестой полосе (вскоре «Правда» начнет выходить только на четырех полосах), под заголовком «Советское учительство в дни Отечественной войны». Работников просвещения от лица наркома просвещения и председателя профсоюза призывают «бороться за Родину в пору Великой Отечественной войны» [2, с. 6]. Школы, вузы, библиотеки и клубы должны стать очагами «организационной и политико-просветительской работы», работники просвещения обязаны овладеть военными знаниями и создать среди учащихся кружки военных знаний [2, с. 6]. Учителя, школьники и студенты «могут и должны» оказать помощь в уборке урожая, при этом школы должны быть в срок подготовлены к началу учебного года, и в целом школы и вузы, «несмотря на испытания военного времени, должны работать еще лучше, чем в условиях мирного времени», готовя патриотов, защитников и работников [2, с. 6].

Особо упомянуты дошкольные учреждения, чье значение резко возросло в связи с расширением женской занятости из-за ухода мужчин на фронт. Детские сады в городах, летние детские площадки в деревне должны прийти на помощь женщинам, заменившим на рабочих местах мужчин.

В первой половине 1942 года, после разгрома фашистов под Москвой и во время относительной стабильности на фронтах, количество публикаций об образовании возрастает – 6 публикаций с февраля по август, при том, что с июля 1941 по январь 1942 – ни одной. Ухудшение военной обстановки во второй половине 1942 года коррелирует с отсутствием публикаций анализируемой тематики в этот период, вплоть до марта 1943 года.

В номере 43 от 12 февраля 1942 года передовая статья на первой полосе посвящена военному обучению школьников [3, с. 1]. Указано, что постановлением правительства с начала года начато военное обучение школьников по новым программам, утвержденным Наркоматом Обороны. Ответственность за результат военно-физкультурного обучения возложена, прежде всего, на военных руководителей-военруков, к которым в связи с этим предъявляются повышенные требования. Они должны «иметь достаточную военную подготовку», в качестве образцовых военруков входят умения привлечь «учащихся и их родителей к созданию материальной базы военного обучения», вызвать интерес у школьников к военному делу, требовательность и серьезная подготовка к занятиям [3, с. 1]. Предлагается широко использовать «участников отечественной войны, выбывших из строя из-за ранений», самостоятельно

изготовить необходимые пособия по образцам, которые должны как можно скорее дать Наркомпрос и военные организации [3, с. 1].

Антропологическая миссия учительства в этой публикации осмысливается как решающая роль в подготовке необходимых, жизненно важных для страны резервов – молодежи, «отличающейся высокими моральными качествами, способной по первому зову ... Родины встать в ряды Красной Армии и с оружием в руках храбро и умело защищать свою родную страну» [3, с. 1]. В статье наблюдается усиление личностного начала в деятельности учителей, просматривается необходимость ориентации воспитательного процесса в школе на формирование личных качеств и духовных ценностей учащихся.

В номере 108 от 18 апреля 1942 года в небольшой заметке на четвертой полосе сообщается о состоявшемся в Большом колонном зале Дома союзов собрании школьников старших классов города Москвы, посвященном задачам «предстоящей весенней посевной кампании» [4, с. 4]. Привлечение школьников к сельскохозяйственным работам было предусмотрено Постановлением Совнаркома СССР и ЦК ВКП(б) «О порядке мобилизации на сельскохозяйственные работы в колхозы, совхозы и МТС трудоспособного населения городов и сельских местностей». Подготовка к «серьезной, напряженной» работе на колхозных и совхозных полях ряда столичных школьников включала изучение «автомобиля, мотоцикла, трактора, слесарного дела», знакомство с «основами полеводства и огородничества» [4, с. 4].

Антропоцентрические ориентиры работы учителя, теоретически освещенные в рассмотренных передовице и в заметке, были показаны несколько дней спустя в практической реализации. В номере 116 от 26 апреля 1942 года на третьей полосе был опубликован обширный очерк Елены Кононенко, регулярно пишущей в те годы по социальным вопросам, об Ираиде Иосифовне Агманских, учительнице Сысертской школы-семилетки Свердловской области [5, с. 3]. Героине очерка почти шестьдесят лет, из них сорок два она проработала в сельской школе. Аспекты работы учительницы, показанные в очерке, демонстрируют эффективность антропологического подхода в реализации педагогического процесса в условиях вызовов военного времени.

В ее классе высокая успеваемость – девяносто семь процентов, учительница на всем протяжении урока владеет вниманием своих четвероклассников: «класс напоминал хорошо слаженный симфонический оркестр, а Ираида Иосифовна казалась ... то мастером-дирижером, ... то композитором» [5, с. 3]. В управлении классом и поддержании дисциплины важнейшая роль отводится владению голосом: «Голос у учительницы громкий, отчетливый, очень выразительный, жизнерадостный, но и очень деловой, пожалуй, даже суровый. Ни одной сюсюкающей нотки, ни одного уговаривания. Требовательность – вот, что чувствуешь в этом голосе и чувствуешь в каждом движении, взгляде» [5, с. 3].

Учитель последовательно осуществляет связь образовательного материала с жизнью, воспитанием, требованиями времени. Разговор о карпах – повод напомнить «неприятную ситуацию», когда «какие-то хулиганы переловили пущенных в озере на разводку карпов, украли их, сжарили, съели» [5, с. 3].

Педагог помогает детям осознать последствия антисоциального поступка, почувствовать гражданскую ответственность: «А мы не уследили. Теперь были бы с рыбой. Из вас никто не таскал карпов, ребята?» [5, с. 3]. На уроке естествознания при изучении культурных растений заговорили о яровизации. Ираида Иосифовна спрашивает детей, как они считают – есть смысл заняться в их поселке яровизацией или нет, учебная дискуссия перерастает в производственное совещание о том, что и сколько сажать на пришкольном участке, тем самым дети готовятся к сельскохозяйственному труду.

В публикации особо подчеркивается, что антропологическая миссия учителя не ограничивается проведением уроков: «настоящий учитель должен все делать вместе с ребятами – и учить их, и петь, и плясать, и картошку на огородах сажать», поэтому Ираида Иосифовна – не только «мастер-преподаватель», но и «вожак своего класса» [5, с. 3]. Ей небезразлично участие учеников в пионерской организации, осознанное к ней отношение, и благодаря ее неравнодушию четвероклассники активно вовлечены в помощь фронту: «раньше и энергичнее других взялись собирать металлолом, ... теплые вещи для пострадавших ... людей», подарки фронтовикам, писали «сердечные письма в Красную Армию» [5, с. 3].

При этом учительница сама осуществляет военное обучение – ее ученики «хорошо знакомы с правилами противовоздушной и противохимической обороны, все сдали нормы на значок «Будь готов к санитарной обороне» [5, с. 3]. Ираида Иосифовна формирует чувство причастности к событиям, происходящим в стране, гражданскую позицию, она «сама находит время ежедневно читать детям самые яркие, волнующие фронтовые эпизоды из газет, знакомит их с положением на фронтах» [5, с. 3]. Учительница посещает семьи детей, чьи отцы ушли на фронт, и «знает, в чем нуждаются ее питомцы» [5, с. 3]. Свою деятельность она мотивирует так: «...мне хочется, чтобы ребята мои не были беспечными, чтобы мыслями и чувствами они жили вместе с теми, кто проливает кровь за родину, вот за наш тихий поселок, да за них же самих, за этих ребятешек» [5, с. 3].

Поле гражданской ответственности Ираиды Иосифовны не ограничивается школой: она агитатор, у нее сорокадворка – «определенный край улицы, где она ведет общественную работу», заключающуюся в беседах с женщинами, чтении им газет, изучении правил противовоздушной обороны [5, с. 3]. Особое внимание уделяет она женам фронтовиков, «красноармейкам».

Проанализированные публикации, появившиеся в газете «Правда» в течение первого года Великой Отечественной войны, показывают роль личности учителя, усиление гуманного, антропологического начала в образовательном процессе школы.

Список литературы:

1. Правда. – №171. – 22.06.1942.
2. Правда. – №178. – 29.06.1942.
3. Правда. – №43. – 12.02.1942.
4. Правда. – №108. – 18.04.1942.
5. Правда. – №116. – 26.04.1942.

УДК 372.893

Пикалова Василина Сергеевна

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

Pikalova V.S.

SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol

E-mail: vasklo@mail.ru

Пикалов Дмитрий Владимирович

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

Pikalov D.V.

SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol

E-mail: swaromir@mail.ru

СОХРАНЕНИЕ ИСТОРИЧЕСКОЙ ПРАВДЫ КАК МИССИЯ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА

PRESERVATION OF HISTORICAL TRUTH AS THE MISSION OF A MODERN TEACHER

Аннотация. В статье рассматривается проблема опасности использования избирательного и тенденциозного освещения исторических фактов для формирования сознания подрастающего поколения. Авторы на основе анализа учебника по Новейшей истории А.А. Кредера для 9 класса, изданного впервые в середине 1990-х гг. издательством фонда Сороса, показывают примеры предвзятого подбора и трактовки фактов, пристрастного смещение акцентов в истории событий XX в., которые создавали основу для насаждения идей о превосходстве западной цивилизации и последующего переформатирования сознания.

Abstract. The article deals with the problem of the danger of using selective and biased coverage of historical facts to form the consciousness of the younger generation. The authors, based on the analysis of the textbook on Modern history by A.A. Kreder for the 9th grade, published for the first time in the mid-1990s by the Soros Foundation publishing house, show examples of biased selection and interpretation of facts, biased shift of emphasis in the history of events of the XX century, which created the basis for the planting of ideas about the superiority of Western civilization and the subsequent reformatting of consciousness.

Ключевые слова: фальсификация истории, манипуляция сознанием, Кредер, учебник истории, фонд Сороса

Key words: falsification of history, manipulation of consciousness, Kreder, history textbook, Soros Foundation

В современном мире одним из ресурсов переформатирования сознания является фальсификация истории и манипулирование историческими фактами. Они включают в себя как сознательное искажение исторических фактов,

так и их тенденциозную трактовку, выборочное цитирование, манипуляции с источниковой базой. Частным случаем фальсификации истории является конструирование квазиисторических мифов. Все это преследует цель формирования искаженного образа исторической правды и использование его для переформатирования сознания. Интерес создателей ненаучных исторических концепций обусловлен тем, что представления о прошлом имеют ключевое значение для формирования гражданской идентичности личности.

Благодатной почвой для распространения псевдоисторических концепций может являться в целом низкий уровень качества исторического образования. Поэтому сегодня приоритетной задачей является повышение теоретической, методической, методологической, источниковедческой компетентности учителя истории, который сможет успешно реализовывать задачи исторического образования в условиях современных вызовов. Однако зачастую сам педагог может стать заложником существующих нормативно-методических установок, содержания учебников по истории, которые транслируют тенденциозные или откровенно фальсифицированные трактовки истории.

После распада СССР в 1991 г., на волне призывов деидеологизировать историю и признания приоритета плюрализма идей в России, появилось большое количество авторских учебников истории. Отсутствие единых концептуальных подходов по вопросам преподавания истории и ее теоретического содержания в эпоху «лихих 90-х» способствовало изданию учебников, на страницах которых мы можем увидеть образцы избирательного и тенденциозного освещения исторических фактов. В полной мере деидеологизации не случилось, ведь на смену советской моноидеологии пришли другие мировоззренческие системы, не менее пристрастные по своей сути.

Самым известным примером является учебник по Новейшей истории А.А. Кредера для 9 класса [5]. Он был издан как книга-победитель в конкурсе по программе «Обновление гуманитарного образования в России» фонда «Открытое общество», входящего в фонд американского миллиардера Дж. Сороса. Опубликованный впервые в 1995 г., он выдержал многократные переиздания суммарным тиражом свыше 2,5 миллионов экземпляров. На титульном листе учебника обозначено, что он рекомендован Главным управлением развития общего среднего образования Министерства образования Российской Федерации, а также размещен логотип фонда Сороса.

Наибольший резонанс у общественности вызывает освещение А.А. Кредером коренного перелома на «советско-германском фронте» (а не в Великой Отечественной войне) с фрагментарным сообщением о Сталинградской и Курской битвах [5, с. 145]. Упоминание о них в одном небольшом абзаце из 4,5 строк не позволяет ученикам сделать вывод о роли Советского Союза в разгроме нацистской Германии, и тем самым служит благодатной почвой для дальнейшего переформатирования сознания будущих граждан России.

Однако в учебнике присутствуют и другие многочисленные примеры тенденциозной интерпретации фактов всеобщей истории XX века. Так, повествуя о столкновении с Японией как заключительном этапе Второй мировой войны, автор пишет, что «американское командование отдавало себе отчет в сложности задачи» ее окончательного разгрома. Необходимость переброски войск из Европы, предположения о продолжении военных действий до конца 1946 г. и расчет людских потерь американцев в 1 млн. погибших – все это, по словам А.А. Кредера, способствовало принятию США решения о применении ядерного оружия в Японии. Далее следует сухая констатация факта: «6 и 9 августа американцы сбросили две атомные бомбы на японские города Хиросиму и Нагасаки, погибло 114 тысяч японцев» [5, с. 155]. Тем самым мы видим фактическое оправдание ядерных бомбардировок США Хиросимы и Нагасаки – единственного в истории человечества прецедента применения атомного оружия. Это, в свою очередь, может служить источником рождения в сознании детей представления о возможности использования ядерного оружия для достижения целей без оглядки на последствия.

Одним из трудных вопросов в преподавании истории XX века является тема холодной войны и причин создания биполярного мира. В параграфе учебника А.А. Кредера, посвященном этой проблеме, после описания тех мер, которые предприняли страны – участницы антигитлеровской коалиции для создания нового миропорядка после Второй мировой войны и системы коллективной безопасности, главным виновником развязывания холодной войны фактически изображен СССР. Автор пишет, что «советское руководство после неудачного опыта 30-х годов не верило в возможность коллективной безопасности», а Сталин, как и в довоенное время, «твердо встал на традиционный путь обеспечения безопасности – путь силовой политики, территориальной экспансии и создания сфер влияния, – и неуклонно следовал по этому пути» [5, с. 162].

Сегодня эта проблема актуализирована дальнейшим расширением сферы влияния НАТО. Обращение к истокам создания этой организации, историческим реалиям ее появления, дает возможность понять, почему эта тема становится объектом для возникновения тенденциозных интерпретаций, замалчивания реальных причин и следствий таких фактов из истории начала холодной войны как «доктрина Трумэна» и «план Маршалла», организации блока НАТО. Так, в качестве причины создания военно-политического блока НАТО автор называет блокаду Советским Союзом Берлина. Именно это событие, как следует из текста учебника, сделало «очевидной необходимость укрепления военной мощи стран Запада» [5, с. 167]. О реальных же мотивах и обстоятельствах организации НАТО умалчивается.

Ущемление внешнеполитических интересов СССР как державы – победительницы нацистской Германии не представляет интерес для автора учебника. Советский Союз демонстрируется как империя, силой

распространявшая свое влияние на страны Восточной Европы, Азии, где коммунисты пришли к власти после Второй мировой войны. Вообще исключается возможность существования симпатий к коммунистической идеологии. Однако известен факт, что в послевоенных реалиях Европы такая симпатия действительно была, ведь именно Советский Союз внес ключевой вклад в освобождение Европы от нацизма. В правительствах не только Восточной, но и Западной Европы коммунисты получили после войны министерские портфели. Тем не менее, после начала реализации «плана Маршалла» и подчинения стран Западной Европы экономическим и военно-стратегическим интересам США, под ее давлением, они лишились своих постов. Автором повсеместно используется риторика опасности коммунистической угрозы и распространения советского влияния, при этом в тексте не находят отражения экспансионистские устремления США.

Мы привели лишь некоторые примеры из учебника А.А. Кредера, демонстрирующие тенденциозный подбор фактов, пристрастное смещение акцентов в истории событий XX в. Они демонстрируют, что тенденциозная трактовка исторических фактов может служить инструментом формирования сознания подрастающего поколения. Этот учебник в совокупности с другими многочисленными каналами трансляции создавал основу для насаждения идей о превосходстве западной цивилизации.

Возможность массового применения учебника А.А. Кредера в обучении истории в российских школах обусловлена общими тенденциями реформирования отечественного образования 1990-х гг. В 1996 г. коллегией Министерства общего и профессионального образования РФ как о значительном достижении говорилось о реализованной монополизации в издании учебной литературы и участии в публикации федерального комплекта на 1996/1997 учебный год 24 издательств, среди которых было и издательство «Центр гуманитарного образования» фонда Сороса [6]. Книга А.А. Кредера входила в федеральный комплект учебников, а, соответственно, прошла установленную процедуру экспертизы.

Справедливости ради следует заметить, что учебник А.А. Кредера уже к концу 1990-х годов оказался в центре дискуссии и подвергался жесткой критике. В 1997-1998 гг. Законодательные собрания Воронежской, Волгоградской, Тульской областей и Алтайского края по инициативе местных отделений КПРФ приняли постановления, запрещающие преподавание по учебнику А.А. Кредера в школах этих субъектов [7]. Однако тогда этот запрет не распространился на масштаб всей страны.

Попыткой повлиять на общественное мнение по вопросу применения в обучении учебника было инициированное в 1999 г. издательством «Центр гуманитарного образования» судебное разбирательство в формате популярного тогда телешоу на телеканале НТВ «Суд идет». В телепередаче был предъявлен общественный иск Воронежской областной думе, которая запретила использование учебника на территории региона [1]. Примечательно, что от стороны обвинения в качестве свидетеля принимал участие

А.Г. Асмолов, тогда заместитель министра образования РФ. Вчерашний защитник тенденциозного соровского учебника истории А.А. Кредера – ныне ключевой идеолог и разработчик федеральных государственных образовательных стандартов общего образования всех уровней.

Стремлением повлиять на мнение рядовых педагогов можно объяснить и появление на страницах газеты «Первое сентября» в 2001 г. интервью с директором издательства «Центр гуманитарного образования» В.С. Белявским, одним из научных редакторов этой книги. Публикация начинается словами «учебник А.А. Кредера ... сейчас занимает одно из самых достойных мест в педагогической библиотеке» [1]. В.С. Белявский, говоря о шквальном огне критики, с полной ответственностью заявлял, что «учебник фактически не имеет погрешностей с точки зрения науки», а все негативные отзывы связывал исключительно с позицией членов коммунистической партии [1]. Примечательно, что сам В.С. Белявский профессиональный историк, исследователь истории российского масонства, в настоящее время является заместителем великого мастера Великой ложи России – современной масонской организации.

В последние годы школьные учебники истории являются объектом пристального внимания общественности и жарких дебатов. Конечно, «идеальный», единственно «правильный» учебник истории создать невозможно. Учебник истории, являясь дидактическим средством обучения, в то же время должен основываться на научных знаниях, авторы которого адаптируют их с учетом уровня познавательных возможностей учеников. Однако в самой исторической науке существуют многообразные концепции истории одних и тех же событий. Это обусловлено спецификой исторического знания, ведь историческое повествование всегда является субъективной конструкцией, основанной на интерпретации источников. Основой для создания научного знания является стремление историка к объективности. Установка историка на достоверность как ведущий методологический принцип означает, что существует связь между его утверждениями и эмпирическими данными, полученными в результате анализа исторических источников. Реализуя другой ключевой методологический принцип, – установку на истинность, историк руководствуется концепциями научной истины. Одной из них является коммуникативная истина, которая гласит, что научными являются исторические знания, подтвержденные академическим сообществом.

Поэтому ответом на вызов времени является создание конвенционального нарратива – учебника, который отражает консенсус в многообразии научных концепций в области исторического знания и минимизирует авторскую субъективность. Именно с этой целью был разработан Историко-культурный стандарт (ИКС) по отечественной истории в 2014 г., обновленный в 2020 г. [3, с. 4]. Он содержит единые концептуальные подходы, определяющие содержание учебников по истории Отечества. В настоящее время создан проект Историко-культурного стандарта как часть Концепции нового учебно-методического комплекса по всемирной истории [2].

Не станем идеализировать и популяризировать новые учебники истории, изданные в соответствии с ИКС 2014 г. Однако они являются не только примером конвенционального нарратива, но также обладают значительным потенциалом для формирования у обучающихся умений анализировать информацию, формулировать аргументированные утверждения как основу дискуссионной культуры. Все это создает базу для развития критического мышления обучающихся и способствует минимизации возможности индоктринировать их сознание.

Педагог-историк никогда не должен становится заложником текущей политической конъюнктуры. И даже благие патриотические намерения не должны приводить к появлению новых исторических мифов, пусть и позитивных, их использования в качестве ресурса для создания гражданской идентичности. Мы должны научиться открыто и честно говорить о трудностях в отечественной и всемирной истории, основываясь на современных научных достижениях. Нужно не забывать такие прописные истины, что «неправда» из уст педагога, сказанная лишь однажды, или даже попросту замалчивание «неудобных» исторических фактов, может привести к рождению недоверия к любому слову учителя.

Список литературы:

1. Гришачев С. Интервью с директором издательства «Центр гуманитарного образования» В.С. Белявским [Электронный ресурс] // газета «Первое сентября». 2001. №91. URL: <https://ps.1sept.ru/article.php?ID=200109121> (дата обращения: 25.09.2022 г.).
2. Концепция нового учебно-методического комплекса по всемирной истории. Проект [Электронный ресурс]. URL: https://tspu.ru/his_seminar/progect.pdf (дата обращения: 25.09.2022 г.).
3. Концепция нового учебно-методического комплекса по отечественной истории [Электронный ресурс]. URL: <https://historyrussia.org/images/documents/konsepsiyafinal.pdf> (дата обращения: 25.09.2022 г.).
4. Концепция преподавания учебного курса «История России». Утверждена Решением Коллегии Министерства просвещения Российской Федерации протокол от 23 октября 2020 г. № ПК-1вн. [Электронный ресурс]. URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/b12aa655a39f6016af3974a98620bc34/download/3243/> (дата обращения: 25.09.2022 г.).
5. Кредер А.А. Новейшая история. XX век: Учебник для основной школы. 2-е изд., перераб. и доп. М.: ЦГО, 1996. 320 с.
6. Решение коллегии Министерства общего и профессионального образования РФ «О состоянии и мерах по обеспечению учебной литературой общеобразовательных учреждений» от 4 декабря 1996 года N 2/3 [Электронный ресурс]. URL: <https://docs.cntd.ru/document/901851935> (дата обращения: 25.09.2022 г.).
7. Учебник новейшей истории попал в историю. Воронежские депутаты наставляют учителей [Электронный ресурс] // газета «Коммерсант». 31.10.1997 г. URL: <https://www.kommersant.ru/doc/186904> (дата обращения: 25.09.2022 г.).

Помазанова Елена Васильевна
Филиал ГБОУ ВО «Ставропольский государственный
педагогический институт» в г. Ессентуки

Pomazanova E.V.
The Branch of SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute» in Essentuki
E-mail: el200645@yandex.ru

АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ФОРМИРОВАНИИ ГРАЖДАНСКОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ В ВОПРОСАХ ОКАЗАНИЯ ПЕРВОЙ ПОМОЩИ

ANTHROPOLOGICAL APPROACH IN THE FORMATION OF CIVIL RESPONSIBILITY OF TEACHING STAFF IN MATTERS OF FIRST AID

Аннотация. В данной статье рассматриваются антропологические особенности формирования гражданской ответственности в вопросах, связанных с оказанием первой помощи пострадавшим в образовательных организациях. Отмечено влияние духовно-нравственного воспитания педагога на мотивационные основы оказания первой помощи при неотложных состояниях.

Abstract. This article discusses the anthropological features of the formation of civil responsibility in matters related to the provision of first aid to victims in educational organizations. The influence of the spiritual and moral education of the teacher on the motivational foundations of first aid in emergency conditions is noted.

Ключевые слова: первая помощь, юридические аспекты оказания помощи, формирование навыка оказания первой помощи, духовно-нравственное воспитание, образовательная организация, педагогическая антропология, гражданская ответственность.

Key words: first aid, legal aspects of assistance, formation of first aid skills, spiritual and moral education, educational organization, pedagogical anthropology, civil liability.

Важной составляющей современной жизни является необходимость человека обладать навыками оказания первой помощи близким и поддержание безопасности жизнедеятельности.

Чрезвычайные ситуации, катастрофы и другие опасные явления уносят, к сожалению, большое количество человеческих жизней, и столкнуться с неотложной ситуацией может каждый и в любой момент своей жизни.

Ситуации, связанные с необходимостью оказания первой помощи, возникают и в профессиональной деятельности работников образовательных организаций. Иногда учебные организации бывают территориально отдалены от медицинских учреждений или возникают ситуации, когда помощь требуется оказать незамедлительно на месте происшествия, поэтому очень важно педагогическим работникам обладать знаниями и навыками оказания первой

помощи пострадавшим. Первую помощь оказывают согласно алгоритмам и утвержденным нормативным порядкам.

По данным МЧС России, количество несчастных случаев, связанных с недостаточной эффективностью оказания первой помощи или не оказанием вовсе, с каждым годом возрастает. С положением дел, связанных с оказанием первой помощи в образовательных организациях, ознакомил Леонид Михайлович Макаров, главный детский кардиолог ФМБА: «В России детская смертность в школах равна 1,4 на 100 тыс. учеников. Иногда возникают остановки сердца школьников...» [7]. Можно только предполагать, сколько детских жизней можно было бы спасти, если окружающие владели навыками оказания помощи в экстренных ситуациях.

Современная педагогическая антропология предполагает не только наличие системы воспитания в вопросах оказания первой помощи, но и восприятие обучающегося как активного субъекта этого процесса. Познавание сущности личности человека и изучение поведенческой реакции при возникновении неотложных состояний является одной из главных практических задач в педагогике. Следовательно, должны предъявляться более высокие требования к профессиональной подготовке и компетентности педагога в вопросах формирования гражданской ответственности перед обществом.

По мнению И.Ф. Яруллина, гражданская ответственность – свойство личности, включающее в себя стремление и умение оценивать свое поведение с точки зрения пользы или вреда для общества, соизмерять свои поступки с господствующими в обществе требованиями, нормами, законами, соотносить потребности с реальными возможностями [8].

Рассматривая особенности формирования гражданской ответственности у педагогических работников в антропологическом аспекте, следует отметить, что эту систему формирует ряд факторов: ценностные ориентации социума, нравственная культура общества, особенности государственного строя и др.

Согласно Федеральному закону № 323-ФЗ «Об основах охраны здоровья граждан в Российской Федерации» от 21 ноября 2011, оказание первой помощи определено как «особый вид помощи, оказываемой лицами, без медицинского образования, при травмах и неотложных состояниях до прибытия квалифицированной медицинской службы» [1]. В Федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС) обучения педагогических работников введены дисциплины, связанные с подготовкой к оказанию доврачебной помощи пострадавшим («Основы медицинских знаний, «Первая помощь пострадавшим» и др.).

В процессе обучения навыкам оказания первой помощи применяются различные методы: ролевые и деловые игры, мастер-классы, тренинги.

В России в настоящее время началась активная работа по внедрению в жизнь не просто отдельных рекомендаций, а создание целой системы, предусматривающей первоочередные меры по обучению, контролю знаний и навыков экстренного реагирования работников системы образования [3]. Очевидно, что существует еще ряд вопросов, хотя намеченные изменения,

имеющие системный подход к принципам оказания первой помощи, уже показывают свою эффективность.

Для педагогических работников необходимость оказания первой помощи дополняется статьей 41 ФЗ от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». В соответствии с этим положением, охрана здоровья обучающихся включает в себя, в том числе, «...обучение педагогических работников навыкам оказания первой помощи» [2].

Важной и ответственной задачей профессионального образования является качественно обучить навыкам оказания помощи в экстренных ситуациях, чтобы алгоритмы были отработаны до автоматизма, чтобы педагог знал, как действовать в случае возникновения неотложных состояний. Анализируя ситуации, требующие оказания первой помощи в условиях образовательной организации, следует отметить, что иногда «спасатели» не владеют знаниями и навыками или боятся причинить больший вред из-за своих «неумелых» действий [6].

Причины, связанные с отсутствием навыков в оказании мероприятий по первой помощи, свидетельствуют о неполном владении профессиональными компетенциями специалиста. Незнание юридических норм, защищающих участников оказания первой помощи от наказания за возможные негативные последствия, если они были причинены не умышлено, также является одной из причин неоказания помощи.

Так, лицо, оказывающее первую помощь, не несет юридической ответственности и не признается правонарушителем, если возникло неумышленное причинение вреда здоровью в состоянии крайней необходимости.

Приказ Минздравсоцразвития России от 04.05.2012 № 477н «Об утверждении перечня состояний, при которых оказывается первая помощь, и перечня мероприятий по оказанию первой помощи» определил ряд состояний, при которых лица, не имеющие медицинского образования должны уметь оказать первую помощь, это: отсутствие сознания; отсутствие самостоятельного дыхания и сердцебиения; отравления; инородные тела в верхних дыхательных путях; кровотечения и травмы различных частей тела; ожоги и отморожения [4].

Также нормативно-правовой базой определен перечень мероприятий, который следует оказывать педагогическому работнику в рамках первой помощи пострадавшим:

1. Оценка безопасности окружающей среды и условий.
2. Правила вызова бригады СМП (скорой медицинской помощи) и специальных служб.
3. Оценка состояния пострадавшего (сознание, признаки жизни и др.).
4. Проведение сердечно-легочной реанимации.
5. Осмотр пострадавшего на выявление признаков травм и кровотечений.
6. Мероприятия по восстановлению проходимости верхних дыхательных путей.

7. Придание пострадавшему оптимального/устойчивого положения.
8. Правила контроля состояния пострадавшего и оказание психологической поддержки.
9. Передача пострадавшего бригаде скорой медицинской помощи, другим специальным службам.

Обучение будущих педагогических работников знаниям и навыкам первой помощи даёт уверенность, что в экстренных ситуациях они не растеряются и не ударятся в панику, и смогут быстро и правильно оценить ситуацию, пресечь появление паники среди детей [5].

Помимо юридической и гражданской ответственности, важное значение в вопросах первой помощи оказывает и духовно-нравственный аспект. Ценности личности человека формирует семья, различные сообщества, коллективы, СМИ, но наиболее системно, последовательно духовно-нравственное развитие и воспитание личности происходит в сфере общего и профессионального образования, где воспитание и развитие обеспечено укладом образовательной организации. В современном образовательном учреждении сосредоточена как интеллектуальная, так и гражданская, духовная и культурная жизнь. Следовательно, если в образовательной организации и семье обучающегося придерживаются гуманистических принципов в воспитании и обучении, то вопросы, связанные с нежеланием помочь ближнему, не возникают.

Антропологическая специфика обучения, безусловно, необходима студентам педагогического профиля, работающим в социально-значимых областях человековедения. Духовно-нравственная культура всегда входила в перечень важных и значимых профессиональных качеств личности педагога, которая отражает приоритетность воспитательных задач, что является характерной особенностью отечественной педагогической школы.

Список литературы:

1. Федеральный закон от 21.11.2011 № 323-ФЗ «Об основах охраны здоровья граждан в Российской Федерации».
2. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».
3. Постановление Правительства РФ от 04.09.2003 № 547 «О подготовке населения в области защиты от чрезвычайных ситуаций природного и техногенного характера».
4. Приказ Минздравсоцразвития России от 04.05.2012 № 477н «Об утверждении перечня состояний, при которых оказывается первая помощь, и перечня мероприятий по оказанию первой помощи».
5. Приказ МЧС России от 24.04.2013 № 284 «Об утверждении Инструкции по подготовке и проведению учений и тренировок по гражданской обороне, защите населения от чрезвычайных ситуаций, обеспечению пожарной безопасности и безопасности людей на водных объектах».
6. Гражданская оборона и защита от чрезвычайных ситуаций [Электронный ресурс]. URL: http://гражданская-оборона-и-защита-от-чс.рф/publ/obuchenie_go/aktualnye_

organizacionno_pravovye_aspekty_okazaniya_pervoj_pomoshhi_v_obrazovatelnykh_uchrezhdenijakh/6-1-0-659 (дата обращения: 14.10.2022).

7. Макаров Л.М. Половину детей, у которых на физкультуре остановилось сердце, можно было спасти [Электронный ресурс]: интервью телеканалу «Звезда». URL: <https://www.rbc.ru/rbcfreenews/5cd922ae9a79477dc7e02f01> (дата обращения: 12.10.2022).

8. Яруллин И.Ф. Гражданская ответственность в современном обществе [Электронный ресурс]. URL: https://kpfu.ru/staff_files/F1996681778/%DF%F0%F3%EB%EB%E8%ED%20%C8.%D4..pdf (дата обращения: 14.10.2022).

УДК 378.1

Ромашев Антон Павлович

Филиал ГБОУ ВО «Ставропольский государственный
педагогический институт» в г. Буденновске

Romashov A.P.

The Branch of SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute» in Budennovsk
E-mail: delovoi@mail@mail.ru

Еремашева Юлия Сергеевна

Филиал ГБОУ ВО «Ставропольский государственный
педагогический институт» в г. Буденновске

Eremina Y.S.

The Branch of SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute» in Budennovsk
E-mail: julieeremina@yandex.ru

ВВЕДЕНИЕ ОБНОВЛЕННЫХ ФЕДЕРАЛЬНЫХ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД

INTRODUCTION OF UPDATED FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARDS OF GENERAL EDUCATION: AN ANTHROPOLOGICAL APPROACH

Аннотация. В статье обоснована значимость антропологического подхода как методологической основы введения обновленных федеральных государственных образовательных стандартов начального и основного общего образования: целостное восприятие личности обучающегося, признание субъектной позиции обучающегося, ориентация на использование образовательных технологий деятельностного типа (проектной деятельности); формирование функциональной грамотности как основы успешной жизнедеятельности.

Abstract. The article substantiates the significance of the anthropological approach as a methodological basis for the introduction of updated federal state educational standards for primary and basic general education: a holistic perception of the student's personality, recognition of the student's subjective position, orientation towards the use of educational

technologies of the activity type (project activity); the formation of functional literacy as the basis for successful life.

Ключевые слова: антропологический подход, федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования; федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования; функциональная грамотность, проектная деятельность.

Key words: anthropological approach, federal state educational standard of primary general education; federal state educational standard of basic general education; functional literacy, project activity.

В 2021 году произошло важное событие для общего образования Российской Федерации – были приняты обновленные федеральные государственные стандарты начального общего и основного общего образования, введение которых в обязательном порядке началось с 1-го сентября 2022 года для обучающихся 1-х и 5-х классов.

Прежде всего, необходимо подчеркнуть, что указанные стандарты не являются принципиально новыми, а логически продолжают методологию ФГОС НОО – 2009 года и ФГОС ООО – 2012 года.

Однако ключевой педагогической задачей по-прежнему остается создание в образовательном процессе условий, инициирующих действия обучающихся, а требования к результатам освоения образовательной программы коррелируют с категориями антропологического и системно-деятельностного подхода. Отличительными чертами обновленных ФГОС является конкретизация (или детализация) требований к результатам освоения образовательной программы обучающимися (личностным, метапредметным, предметным) и их распределение по годам обучения.

Разработчики антропологического подхода в нашей стране (Б.М. Бим-Бад, Л.Л. Редько, В.И. Слободчиков, Е.Н. Шиянов и др.) рассматривают личность как единство биологического, психического и социального в человеке. Значимым является и признание субъектной позиции обучающегося, что является основой обновленных ФГОС общего образования.

Как отмечают ученые, несмотря на провозглашение обучающегося субъектом учения, в реальности субъектные качества ученика развиваются недостаточно, что обусловлено репродуктивными методами обучения, занимающими по-прежнему ведущие позиции в образовательном процессе. Так, по мнению Н.Ф. Виноградовой и др., в этом случае готовый образец усваивается учениками по-разному в зависимости от когнитивных особенностей. Готовый способ действия принимается учеником, но не влияет на его самоконтроль и самооценку, не способствует развитию умений действовать в других, отличных от стандартных, ситуациях. Операциональный компонент (постановка цели, планирование, организация, анализ, коррекция) деятельности ученика также развивается слабо. При репродуктивном обучении принятие и удержание учеником мотива учебной деятельности, формирование алгоритма решения задачи в совместной деятельности посредством совместно-распределительной формы взаимодействия не является предметом особого внимания учителя [1].

В июне 2022 года ГБУ ДПО «Ставропольский краевой институт развития образования, повышения квалификации и переподготовки работников образования» (<https://staviropk.ru/>) провел мониторинг по оценке условий введения обновленных ФГОС НОО и ФГОС ООО в общеобразовательных организациях Ставропольского края. В процессе мониторинга было выявлено, что на территории Ставропольского края образовательная деятельность по программам общего образования ведется в 635 общеобразовательных организациях различных форм собственности: 585 муниципальных общеобразовательных организациях, 38 государственных общеобразовательных организациях, 12 частных общеобразовательных организациях. Также в ходе мониторинга было определен низкий уровень вариативности учебно-методических комплексов, используемых в начальной школе в Ставропольском крае. В среднем по краю 82,7% младших школьников обучаются по УМК «Школа России», ориентированном на репродуктивное обучение (упражнения, повторения). Имеет место упрощенность математического образования, содержащего небольшое количество заданий на развитие логического мышления, а также слабая структурированность и излишний объем предмета «Окружающий мир».

В контексте антропологического подхода значимым представляется формирование функциональной грамотности как интегративной характеристики субъектов образовательного процесса, что впервые нашло отражение во ФГОС общего образования (например, п. 34.2 ФГОС НОО). Под функциональной грамотностью подразумевается способность учащихся разрешать различные учебные и жизненные задачи, ситуации, используя как предметные, так и универсальные способы деятельности, актуализируя ключевые компетенции собственной личности, что и составляет фундамент успешного взаимодействия с трансформирующимся миром и дальнейшего образования [4].

В целом, результаты международных и отечественных исследований показали достаточно высокий уровень сформированности предметных знаний у российских школьников, но недостаточный уровень умений применять предметные знания в реальных жизненных ситуациях. По результатам исследований ученых под руководством Г.С. Ковалевой, были сделаны выводы о необходимости переориентации содержания общего образования на развитие функциональной грамотности детей и подростков [2].

Приоритетным видом деятельности учащихся в контексте формирования функциональной грамотности является поисково-исследовательская деятельность, в ходе которой происходит выдвижение гипотез, построение доказательств, оценка возможности преодоления интеллектуальных затруднений, работа с поиском, анализом, систематизацией, интерпретацией информации.

В формировании функциональной грамотности важна организация совместной деятельности обучающихся, в процессе которой возникают

учебные диалоги, развиваются познавательные и регулятивные учебные действия.

Специально сконструированная система заданий способствует оптимальному развитию личности обучающихся. Для этого нужно, чтобы:

- содержание ситуационных задач или заданий было приближено к реальности и отражало различные сферы человеческой деятельности;
- метапредметное содержание задач предполагало использование информационных, исследовательских, творческих предметных знаний и умений.

Также система заданий должна отвечать определенным критериям:

- дискурс заданий должен содержать проблемную ситуацию, отражающую повседневную жизнь;
- в образовательном процессе должны быть представлены разные типы (стандарт и интерактив) и формы (открытый ответ, закрытый ответ, развернутый ответ) заданий;
- в процессе обучения необходимо использовать разные информационные форматы (текстовые, табличные, схематичные, графики, диаграммы и др.).

Так, математическая грамотность как составляющая функциональной грамотности формируется посредством решения нестандартных задач, погружения в ситуации реальной жизни, моделирования жизненных ситуаций и умений использовать учебные задачи для решения указанных ситуаций.

Читательская грамотность в качестве структурного компонента функциональной грамотности формируется при целесообразном использовании различных форматов текстов (сплошного, несплошного, смешанного, составного) и их типов (описательного, повествовательного, справочного, инструктивного, рассуждения, толкования и др.).

В качестве приоритетных стратегий и приемов работы с текстом можно выделить следующие: «Мозговой штурм», «Чтение про себя с вопросами», «Чтение про себя с остановками», «Чтение про себя с пометками», «Фишбоун», «Дерево предсказаний», «Вопросы после текста», «Синквейн», «Кубик Блума», «Инсерт», «Двойной дневник», «Сюжетная таблица», «Кластер», «Интеллект-карта».

Особую актуальность в процессе формирования функциональной грамотности имеет контроль динамики развития отдельных ее компонентов, как предметных, так и интегративных. В начальной школе с этой целью могут использоваться листы наблюдений «Оценка работы в группе», инструменты оценки учебных достижений в проектной деятельности. Необходимыми видами контрольно-оценочной деятельности младших школьников являются совместный контроль и оценка, взаимоконтроль и самооценка, самоконтроль и самооценка, которые способствуют становлению младшего школьника как субъекта рефлексии собственной личности.

В контексте антропологического подхода особый интерес представляет тот факт, что в обновленном ФГОС особый акцент сделан на проектную деятельность обучающихся. В.С. Лазарев, определяя проект как особый способ постановки и решения проблем [3], считает, что обучение современных школьников проектированию позволит им в дальнейшем понять, что необходимо, что возможно, что нужно предпринять, чтобы, используя имеющиеся ресурсы, получить значимый результат и минимизировать нежелательные последствия.

Освоение способов проектной деятельности носит универсальный характер и может быть полезным в повседневной жизни обучающихся, так как способствует формированию следующих умений: анализировать проблемные ситуации; проектировать цели собственной деятельности; планировать пути достижения целей; оценивать принятие решений и совершение обоснованного выбора; формулировать и решать познавательные задачи; эффективно работать в группе.

Таким образом, проведенный анализ содержания обновленных федеральных государственных образовательных стандартов общего образования, поэтапное введение которых началось в России с 2022-2023 учебного года, показал значимость антропологического подхода как методологической основы указанных стандартов: признание обучающегося субъектом деятельности и выбор соответствующих образовательных технологий деятельностного типа (прежде всего – проектной деятельности); ориентация на целостное восприятие личности обучающегося, формирование его функциональной грамотности как способности решать различные учебные и жизненные задачи для достижения личного и профессионального успеха.

Список литературы:

1. Басюк В.С., Виноградова Н.Ф., Лазебникова А.Ю. Федеральные государственные образовательные стандарты начального и основного образования: характер изменений и проблемы внедрения // Отечественная и зарубежная педагогика. 2021. Т. 1, № 4(77). С. 7-29.
2. Ковалева Г.С. Что необходимо знать каждому учителю о функциональной грамотности // Вестник образования России. 2019. №16. С. 32-36.
3. Лазарев В.С. Проектная деятельность в школе: учеб. пособие для учащихся 7-11 кл. Сургут, РИО. СурГПУ, 2014. 135 с
4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (утв. приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 г. № 286) [Электронный ресурс]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050028> (дата обращения: 06.06.2022).
5. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 года №287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» [Электронный ресурс]. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-ooo/> (дата обращения: 06.06.2022).

Ромаева Наталья Борисовна

ГБУ ДПО «Ставропольский краевой институт развития образования, повышения квалификации и переподготовки работников образования», г. Ставрополь

Romaeva N.B.

*SBI APE «Stavropol Regional Institute for the Development of Education, Advanced Training and Retraining of Educational Workers», Stavropol
E-mail: romaeva.natalia@mail.ru*

Соловьева Ирина Васильевна

ГБУ ДПО «Ставропольский краевой институт развития образования, повышения квалификации и переподготовки работников образования», г. Ставрополь

Solovieva I.V.

*SBI APE «Stavropol Regional Institute for the Development of Education, Advanced Training and Retraining of Educational Workers», Stavropol
E-mail: solovyeva_ira@mail.ru*

НЕПРЕРЫВНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГА: АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД CONTINUOUS PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF A TEACHER: ANTHROPOLOGICAL APPROACH

Аннотация. В статье обоснована необходимость непрерывного профессионального развития педагога в контексте антропологического подхода; показана роль дополнительного профессионального образования в развитии профессиональной компетентности учителя в контексте введения обновленных федеральных государственных образовательных стандартов начального и основного общего образования; приведены результаты мониторинга готовности образовательных организаций Ставропольского края к введению обновленных Стандартов.

Abstract. The article substantiates the need for continuous professional development of a teacher in the context of the anthropological approach; the role of additional professional education in the development of professional competence of a teacher in the context of the introduction of updated federal state educational standards for primary and basic general education is shown; the results of monitoring the readiness of educational organizations of the Stavropol Region for the introduction of standards are given.

Ключевые слова: антропологический подход, непрерывное профессиональное развитие, педагог; профессиональная компетентность; дополнительное профессиональное образование.

Key words: anthropological approach, continuous professional development, teacher; professional competence; additional professional education.

Профессиональное развитие педагога составляло предметное поле исследований многих поколений ученых как в нашей стране, так и за рубежом.

К настоящему времени сформированы концепции профессионального развития Э.Ф. Зеер, Л.М. Митиной, теории профессионального становления и периодизации профессионального развития – Е.О. Галицких, Т.В. Кудрявцева, А.А. Пулиной, И.Ф. Харламова и др.; акмеологическая концепция развития, саморазвития и самореализации профессионала А.А. Бодалёва, А.А. Деркача, В.Г. Зызкина и др.; проведены исследования профессионально-личностного становления (развития) педагогического работника (Е.О. Галицких, Л.К. Гребёнкина, Г.А. Русских, В.А. Сластёнин, А.П. Чернявская и др.); научно-методического сопровождения (М.М. Поташник, М.Н. Певзнер, В.И. Снегурова и др.).

Дефиниция «профессиональное развитие» в классической интерпретации А.К. Марковой – это приобретение новых свойств, качеств, постижение новых ролей и изменение функций педагогического работника [2, с. 145].

Традиционно, как показал анализ различных источников, под профессиональным развитием педагога понимается изменение, приращение профессиональных знаний и умений, компетенций, профессионально значимых свойств личности. Важной составляющей профессионального развития является профессиональное саморазвитие педагога как его внутренняя активность по преобразованию себя в контексте профессиональной деятельности для повышения ее успешности, формирование собственного стиля педагогической деятельности и собственной профессиональной самореализации.

Идеи педагогической антропологии (Б.М. Бим-Бад, С.В. Бобрышов, Л.Л. Редько, В.И. Слободчиков, Е.Н. Шиянов, А.В. Шумакова и др.), активное развитие которой в нашей стране наблюдается с конца 90-х годов XX века, дали новый импульс исследованиям в этой области. Антропологический подход к профессиональному развитию педагога предполагает целостное видение его профессиональной компетентности. Это также обусловлено и кардинальными изменениями в сфере отечественного общего образования – разработкой и введением федеральных государственных образовательных стандартов начального, основного и среднего общего образования на основе системно-деятельностного подхода (2009 – 2012 гг.), в которых впервые в России наряду с предметными были определены метапредметные и личностные результаты обучающихся, что отразило позиции антропологического подхода к личности как целостности и свидетельствовало о начале его реализации в образовательной практике.

В настоящее время профессиональное развитие педагога в контексте антропологического подхода предполагает развитие его профессиональной компетентности, включающей предметные (знания, умения, необходимые для успешной деятельности в начальном образовании, в том числе с учетом обновленных ФГОС НОО, ООО), методические (знания, умения и навыки в области методик работы с детьми; способность решать методические задачи, проблемы, возникающие в образовательной деятельности), психолого-педагогические (способность решать педагогические задачи, возникающие в

реальных образовательных и воспитательных ситуациях) и коммуникативные (культура общения и педагогический такт) компетенции.

В 2021-2022 гг. была проведена модернизация действующих ФГОС и началось поэтапное введение обновленных федеральных государственных стандартов начального (ФГОС НОО), основного (ФГОС ООО), затем среднего общего (ФГОС СОО) образования.

ГБУ ДПО «Ставропольский краевой институт развития образования, повышения квалификации и переподготовки работников образования» (далее – СКИРО ПК и ПРО) в июне 2022 года провел мониторинг по оценке условий введения обновленных ФГОС НОО и ФГОС ООО в 635 общеобразовательных организациях (ОО) Ставропольского края. На основании опроса руководителей образовательных организаций ниже представлена оценка соответствия кадрового обеспечения ОО требованиям обновленных стандартов (Таблица 1).

Таблица 1

Кадровое обеспечение введения обновленных ФГОС НОО, ФГОС ООО

Показатель	Доля ОО, %
Квалификация педагогических работников организации отвечает квалификационным требованиям, указанным в профессиональных стандартах и (или) в квалификационных справочниках	99,5
Административно-управленческий персонал школы, курирующий образовательную, учебно-воспитательную работу в организации, прошел повышение квалификации для работы по обновленным ФГОС	92,5
Учителя начальных классов, по плану переходящие на обучение по обновленному ФГОС НОО с 01.09.2022, которые прошли обучение по программам повышения квалификации по вопросам обучения по обновленному ФГОС НОО	90,5
Учителя, по плану переходящие на обучение по обновленному ФГОС ООО с 01.09.2022, которые прошли обучение по программам повышения квалификации по вопросам обучения по обновленному ФГОС ООО	93,2
Педагогические работники школы обладают компетентностью в решении профессиональных задач с применением ИКТ	99,7

Из приведенных данных следует, что системой дополнительного профессионального образования Ставропольского края совместно с Академией Мипросвещения проведена основательная работа по подготовке учителей к введению обновленных ФГОС – более 90% педагогических работников по всем показателям соответствуют необходимым требованиям.

Сложнее обстоят дела с возможностями психолого-педагогического сопровождения участников образовательных отношений (Таблица 2). Данные свидетельствуют о недостаточной обеспеченности необходимыми кадрами образовательных организаций, что затрудняет реализацию психолого-педагогических условий ФГОС, предполагающих психолого-педагогическое сопровождение участников образовательных отношений.

Таблица 2

Психолого-педагогическое сопровождение участников образовательных отношений

Показатель	Доля ОО, %
Разработана программа психолого-педагогического сопровождения участников образовательных отношений	87,5
Функционирует психолого-педагогическая служба	94,7
В состав педагогических работников входит: педагог-психолог	89,0
учитель- логопед	36,9
учитель-дефектолог	11,0
Тьютор	8,6
социальный педагог	92,3

Таким образом, задача создания условий для непрерывного профессионального развития педагогов, организации обучения управленческих и педагогических кадров по актуальным вопросам общего образования, в том числе, введения обновленных ФГОС НОО и ФГОС ООО становится ведущей в системе отечественного дополнительного профессионального образования. СКИРО ПК и ПРО была проведена большая работа по обновлению содержания дополнительных профессиональных программ для учителей начальной и основной школы в соответствии с требованиями обновленных ФГОС НОО, ФГОС ООО. Как уже отмечалось, идеи антропологического подхода, прежде всего, понимание личности обучающегося как целостности, нашли отражение в разработанных программах (особенности формирования предметных результатов, универсальных учебных действий, воспитания качеств личности обучающихся в соответствии с идеологией государства и др.).

Следует отметить, что система дополнительного профессионального образования претерпевает серьезные изменения в последние годы. Так, в 2020 году была принята Концепция создания единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров (утверждена распоряжением Министерства просвещения Российской Федерации от «6» августа 2020 г. № Р-76) [1]. В Концепции определена «национальная система профессионального роста педагогических работников» как система государственных и общественных институтов, обе-

спечающих непрерывное профессиональное (педагогическое) образование и профессиональное развитие педагогических работников через согласованные мероприятия по обеспечению доступности качественного образования через повышение уровня квалификации, переподготовку, формирование инфраструктуры и применение инновационных технологий для адресной реализации программ профессионального развития педагогических работников. Также в Концепции определена «индивидуальная траектория профессионального развития» – персональный путь педагогического работника в части дополнительного профессионального образования, реализуемый на основе мотивированного выбора образовательных альтернатив по результатам диагностики профессиональных компетенций.

В соответствии с Концепцией [1], создание центров непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических кадров (ЦНППМ) в рамках реализации национального проекта «Образование» ориентирует их на главный приоритет в деятельности – формирование организационно-методических условий эффективного развития кадрового потенциала системы образования в каждом субъекте Российской Федерации, в том числе за счет сопровождения процесса освоения дополнительных профессиональных программ (программ повышения квалификации и программ профессиональной переподготовки) с использованием индивидуальных образовательных маршрутов, разработанных по результатам выявления профессиональных дефицитов педагогических работников и управленческих кадров. Под индивидуальным образовательным маршрутом (ИОМ) педагога мы понимаем востребованную технологию профессионального развития, предусматривающую проектирование индивидуальной образовательной программы в соответствии с образовательными потребностями педагога, обеспеченной квалифицированным научно-методическим сопровождением.

В региональную систему научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров включены: СКИРО ПК и ПРО (вместе с ЦНППМ); региональное учебно-методическое объединение (РУМО) в системе общего образования Ставропольского края; муниципальные методические службы; общественно-профессиональные объединения педагогических и руководящих работников.

Таким образом, антропологический подход как методологическая основа профессионального развития педагогов определяет необходимость непрерывного развития профессиональной компетентности (предметных, методических, психолого-педагогических, коммуникативных компетенций) педагогических работников. Отличительной чертой непрерывного профессионального развития педагога становится его персонифицированный характер, основанный на выявлении профессиональных дефицитов, образовательных потребностей и построении индивидуальных образовательных маршрутов.

Список литературы:

1. Концепция создания единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров (утверждена

распоряжением Министерства просвещения Российской Федерации от «б» августа 2020 г. № Р-76) [Электронный ресурс]. URL: <https://fioo.ru/Media/Default/Documents/для%20новостей/Концепция%20создания%20единой%20федеральной%20системы%20научно-методического%20сопровождения%20пед.%20работников.pdf> (дата обращения: 28.09.2022).

2. Маркова А.К. Психология профессионализма. М.: Знание, 1996. 308 с.

3. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (утв. приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 г. № 286) [Электронный ресурс]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050028> (дата обращения: 20.10.2022).

4. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 года №287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» [Электронный ресурс]. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-ooo/> (дата обращения: 06.10.2022).

УДК 37.08

Саенко Людмила Александровна

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

Saenko L.A.

SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol

E-mail: la-saenko@yandex.ru

АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ НАСТАВНИЧЕСТВА КАК СПОСОБА СОПРОВОЖДЕНИЯ МОЛОДОГО УЧИТЕЛЯ

ANTHROPOLOGICAL FOUNDATIONS OF MENTORING AS A WAY TO ACCOMPANY A YOUNG TEACHER

Аннотация. В статье представлен анализ понятий «наставник», «наставничество». Выделены сущностные характеристики процесса наставничества молодого учителя в образовательном учреждении. Автором выделены цели и задачи наставничества, его роль в процессе профессиональной адаптации молодого учителя. Определена общая модель наставничества молодого учителя. Представлены требования, предъявляемые к наставнику. Обозначены критерии эффективности процесса наставничества молодого учителя в образовательном учреждении. Сделаны выводы о важности наставничества в становлении молодого специалиста, в развитии его профессионального мастерства.

Abstract. The article presents an analysis of the concepts of «mentor», «mentoring». The essential characteristics of the process of mentoring a young teacher in an educational institution are highlighted. The author highlights the goals and objectives of mentoring, its role in the process of professional adaptation of a young teacher. The general model of mentoring a young teacher is determined. The requirements for a mentor are presented. The criteria for the effectiveness of the process of mentoring a young teacher in an educational institution are indicated. Conclusions are drawn about the importance of mentoring in the development of a young specialist, in the development of his professional skills.

Ключевые слова: *наставник, наставничество, молодой учитель, наставничество в школе, эффективность наставничества, требования к наставнику.*

Key words: *mentor, mentoring, young teacher, mentoring at school, effectiveness of mentoring, requirements for a mentor.*

Национальный проект «Образование» нацелен на повышение качества образования, на развитие профессиональной компетентности учителей. Учитель в условиях интенсивных изменений в системе российского образования является ключевой фигурой всех нововведений и нуждается в адресной методической помощи и профессиональной поддержке. Следовательно, введение и реализация института наставничества является важным фактором в развитии и совершенствовании профессиональных компетенций: методической грамотности, способности к управлению учебным коллективом, развитию педагогического мастерства.

Е.В. Шалагиной и Е.В. Прямиковой [8] отмечено, что наиболее распространенная причина ухода молодого специалиста из педагогической профессии – неудовлетворенность своей работой. Авторы называют наиболее распространенную причину данного явления – отсутствие поддержки в самом начале трудового пути от опытных коллег.

Мы согласны с мнением педагогов-практиков Е.В. Игнатьевой и Н.Д. Базарновой [4], что поддержка молодых учителей должна начинаться с первого дня работы и осуществляться непрерывно. Отсутствие такой поддержки не приведёт молодого учителя к профессиональному успеху, а молодой учитель не ощутит удовлетворения от профессии.

Антропологический подход в решении задачи сопровождения и поддержки молодых учителей состоит в расширении системы наставничества, что нацелено на интенсификацию процесса профессионального становления молодого специалиста: развитие мотивации профессионального развития, личностного совершенствования; развитие методической компетенции; помощь в реализации воспитательной работы с учащимися.

Необходимость возврата к наставничеству как одной из форм организации работы с молодыми учителями Т.В. Гаврутенко и Л.А. Мокрецова [2] видят в том, что поддержка молодых специалистов на местах не осуществлялась и молодые учителя «уходили» из профессии. Исследователи делают акцент на том, что наставничество – это резерв успешного управления процессом профессионального становления молодого учителя.

Педагоги З.Ю. Дипломатова, В.Н. Иванов, Г.А. Александрова [3] отмечают, что поддержка молодых учителей должна осуществляться на рабочем месте, в виде теоретической и практической помощи. Таковую поддержку – наставничество – необходимо осуществлять ведущими, опытными учителями, имеющими опыт работы в школе.

С.Г. Вершловский [1] обратился к проблеме наставничества одним из первых. Он рассматривал наставничество как элемент «входа в профессию», от чего зависит дальнейшая профессиональная социализация

личности. Важную роль, отмечал С.Г. Вершловский, в работе с молодыми специалистами играет наставник, который и будет сопровождать молодого учителя, помогать ему осуществлять образовательную деятельность.

Термин «наставник» в широком смысле означает «мудрый советчик», «кто пользуется доверием», «мастер», «опытный специалист», «кто передает знания и опыт». Наставничество как процесс сопровождения молодого специалиста сопряжено с такими понятиями, как компетентность, опыт, доверие. Наставником может стать специалист, в нашем случае учитель, который высказывает желание помогать молодому коллеге, открытый, искренний, имеющий достаточный успешный опыт профессиональной деятельности, обладающий терпением, умеющий планировать и контролировать деятельность, способный обучить всему, что знает сам [5].

Как метод оказания поддержки «один на один» рассматривают наставничество Л.Н. Нугуманова, Т.В. Яковенко [6]. Наставничество помогает реализовать карьерные планы молодого учителя, остаться в профессии учителя. При таком подходе идет речь о традиционной форме организации наставничества – индивидуальное наставничество, когда администрация школы назначает для молодого учителя опытного педагога. По мнению авторов, именно такой подход обеспечивает наиболее успешное профессиональное развитие молодого учителя.

В зарубежной научной литературе в качестве синонима наставничеству используется термин «менторинг». Согласно мнению исследователей [7], менторинг рассматривается как эффективный механизм подготовки молодых специалистов к профессиональной деятельности, поскольку он способствует не только профессиональному росту молодого учителя, но и продуктивно влияет на обучающихся. При менторинге (наставничестве) молодой учитель изучает особенности своей профессии «изнутри».

Таким образом, можно заключить, что наставничество – это социальный институт, реализующий процесс передачи профессионального опыта, представляющий собой одну из форм преемственности поколений в профессиональной сфере. Также, наставничество – средство эффективности процессов профессиональной адаптации и профессиональной социализации.

Рассмотрим, в чем же состоит задачи наставника и какие требования, предъявляются к наставнику.

Основная цель наставника – помочь молодому учителю адаптироваться в образовательном учреждении и реализовать себя в профессии. Следует отметить, что наставничество – это общественное поручение, которое базируется на принципах добровольности, активности и целенаправленности, результативности.

В общем виде модель наставничества молодого учителя в образовательном учреждении можно представить в виде схемы (рисунок 2).



Рисунок 2. Модель наставничества молодого учителя
в образовательном учреждении

Обозначим требования, которые предъявляются к наставнику с точки зрения антропологического подхода: профессиональная компетентность; профессиональное мастерство; коммуникабельность; организационно-управленческие навыки; высокие нравственные качества; этические качества; авторитет среди коллег и родителей учащихся.

Среди критериев эффективности наставничества можно выделить:

- адаптированность к образовательному учреждению и высокие показатели качества профессиональной деятельности молодого учителя;
- одобрение профессиональной деятельности молодого учителя среди коллег;
- ведение эффективной воспитательной работы с учащимися и родителями;
- умение самостоятельно разработать учебные программы, подготовить урок, мероприятие (по предмету, воспитательное и др.);
- способность использовать в своей деятельности новые педагогические технологии, в том числе здоровьесберегающего типа;
- способность подготовиться к предстоящей аттестации;
- желание молодого учителя остаться работать по профессии;
- потребность молодого учителя в саморазвитии и самосовершенствовании.

В заключение можно сказать, что наставничество – сложный и ответственный двусторонний процесс взаимодействия молодого учителя и педагога-наставника. Успешность наставничества зависит от организации и планирования всего процесса, от желания наставника качественно выполнять свою работу, а также от молодого учителя, желающего/не желающего принять помощь опытного педагога. Антропологические модели наставничества молодого учителя могут быть разнообразны, они зависят от затруднений, который испытывает молодой специалист, от его потребностей, от уровня взаимоотношений в коллективе, от поддержки администрации, от возможностей учреждения и других факторов. Но в современной практике наставничество – важный процесс для профессионального становления молодого учителя.

Список литературы:

1. Вершловский С.Г. Профессиональная деятельность молодого учителя: социально-педагогический аспект. Москва: Педагогика, 1982. 145 с.
2. Гаврутенко Т.В., Мокрецова Л.А., Организационно-педагогические условия развития наставничества учителей: управленческая практика // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. 2022. № 1 (34). С. 135-140.
3. Дипломатова З.Ю., Иванов В.Н., Александрова Г.А. Наставничество в образовательной организации как условие карьерного роста учителя // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. 2021. № 1 (110). С. 131-140.
4. Игнатьева Е.В., Базарнова Н.Д. Наставничество в современной школе: миф или реальность? // Вестник Мининского университета. 2018. Т. 6, № 2. С. 1.
5. Наставничество в системе образования России: практическое пособие для кураторов в образовательных организациях / под ред. Н.Ю. Синягиной, Т.Ю. Райфшнайдер. М.: Рыбаков Фонд, 2016. 153 с.
6. Настольная книга «Наставничество: эффективная форма обучения»: информ.-метод. материалы / авт.-сост.: Л. Н. Нугуманова, Т. В. Яковенко. 2-е изд., доп. и перераб. Казань: Ин-т развития образования Республики Татарстан, 2020. 51 с.
7. Попов А.А., Яндукова Т.А. Роль наставничества в подготовке будущих учителей-предметников в условиях общеобразовательной организации // Отечественная и зарубежная педагогика. 2022. Т. 1. № 3 (84). С. 156-164.
8. Шалагина Е.В., Прямикова Е.В. Проблемы профессиональной адаптации и интеграции молодых педагогов: способы поддержки // Педагогическое образование в России. 2022. № 1. С. 111-119.

Фоменко Елена Евгеньевна
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный
педагогический институт», г. Ставрополь

Fomenko E.E.
SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol
E-mail: elenavot@mail.ru

**АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПРИМЕНЕНИЯ
АРТ-ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ
ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ**

**THE ANTHROPOLOGICAL ASPECT OF THE APPLICATION
OF ART TECHNOLOGIES IN THE EDUCATIONAL
PROCESS OF HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS
OF PEDAGOGICAL PROFILE**

Аннотация. В данной работе рассматриваются понятия «арт-педагогика» и «арт-технология», делается акцент на антропологическом аспекте применения арт-технологий в профессиональной подготовке будущих учителей. Раскрыты преимущества и ограничения, с которыми может столкнуться преподаватель в ходе применения педагогических арт-технологий. Представлены различные виды и формы арт-технологий и механизмы влияния данных технологий на творческое развитие личности будущих педагогов.

Annotation. This paper discusses the concepts of “art pedagogy” and “art technology”, focuses on the anthropological aspect of the use of art technologies in the professional training of future teachers. The advantages and limitations that a teacher may encounter in the course of using pedagogical art technologies are revealed. Various types and forms of art technologies and mechanisms of influence of these technologies on the creative development of the personality of future teachers are presented.

Ключевые слова: арт-педагогика, педагогические арт-технологии, антропологический аспект, обучение, творчество.

Key words: art pedagogy, pedagogical art technologies, anthropological aspect, teaching, creativity.

Возрастающая сложность и масштабность проблем, встающих перед обществом в настоящее время, ставят перед системой высшего образования задачу не просто формирования эрудированного студента, но главное – творческой личности. В условиях активизации образовательного процесса ведущее значение приобретает антропологический аспект, который позволяет создать оптимальные условия для становления творческой личности на основе поиска интересных, творческих, нестандартных методов, форм, технологий обучения. Важно подчеркнуть, что антропологический

аспект в подготовке будущих учителей подразумевает смещение акцента на индивидуальные личностные качества обучаемого.

В этом контексте следует привести высказывание С.З. Гончарова: «Качество профессионального образования определяет культурный и духовный, интеллектуальный и профессиональный потенциалы страны; оно все в большей мере обретает статус креативно-антропологического базиса общества» [4, с. 312].

Развивая эту мысль, можно с уверенностью сказать, что одной из главных задач современного высшего педагогического образования является комплексное исследование возможностей привлечения потенциала искусства к процессу профессиональной подготовки будущего учителя. Ведь одной из главных задач современного педагогического образования является возможность оказания помощи личности студента педвуза реализовать себя в той или иной деятельности, сформировать свой собственный облик и образ, развить творческие, духовно-интеллектуальные и психофизические способности [6].

В настоящее время с динамикой развития образовательного процесса высших учебных заведений педагогического профиля ценится качество быть готовым нести ответственность за свои действия, иметь гибкое, творческое мышление и быть готовым к переменам в будущей профессии. В связи с этим существует потребность и необходимость в создании нового формата обучения.

Кроме известных актуальных информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), в образовательном процессе высших учебных заведений на современном этапе развития активно применяются педагогические арт-технологии.

Переходя к определению понятия «арт-технологии», следует отметить, что оно входит в систему понятий «арт-педагогики» наряду с понятиями: «педагогическая арт-среда», «педагогический арт-процесс» и др.

Арт-педагогика – это самостоятельная отрасль педагогической науки, изучающая закономерности воспитания и развития человека средствами искусства. Рассматривая более внимательно понятие арт-педагогики, следует отметить, что наряду с ним часто используются словосочетания «арт-терапевтическая педагогика» (Л.А. Аметова-Давыдовская), «эстетопедагогика, или психопедагогика искусства» (В.П. Анисимов), «арт-педагогический подход» (О.С. Булатова) и др. [1].

Суть арт-педагогики состоит в интеграции искусства, педагогики, психологии для воспитания, обучения, развития, поддержки растущей личности. При этом искусство становится неким посредником, который обеспечивает психологические условия восприятия, осмысления, закрепления педагогического содержания [5].

Н.Ю. Сергеева в исследовании «Арт-педагогическое сопровождение профессиональной подготовки будущего учителя» выявила глубинное родство искусства и педагогики, художественной и педагогической деятельности,

что, по мнению автора, открывает возможность и целесообразность намеренной актуализации в образовательном процессе педагогического вуза развивающих, воспитывающих, коммуникативных и иных ресурсов искусства в целях повышения результативности педагогического воздействия [8].

Наиболее полным и содержательным определением понятия «арт-технология (от англ. art – «искусство, мастерство») является то, что это новое перспективное направление в современном образовании. Арт-технологии – это совокупность форм, методов и средств различных видов искусства, направленных на развитие творческого потенциала личности в образовательном процессе [9].

В качестве самостоятельного направления арт-технологии начали развиваться в Великобритании и США с середины XX в. Они основываются на многообразии форм человеческого опыта и способов его отражения в различных моделях культурного и профессионального дискурса [3].

Рассматривая понятие «арт-технологии», многие ученые (В. Беккер-Глош, Т.В. Жукова, Н.Д. Никандров, И.М. Кунгурова, М. Либман, И.Е. Шкиль и др.) выделяют его различные составляющие: это и само художественное творчество, и совокупность видов, форм, методов и средств различных видов искусства, направленных на развитие творческого потенциала личности в образовательном процессе; слияние творчества и коррекционной практики и др. [7].

Обучение с применением педагогических арт-технологий осуществляется при помощи средств художественного творчества во всем его многообразии (произведения искусства, продукты художественного творчества учащихся, художественные образы, спонтанная и планируемая художественная деятельность участников образовательного процесса и др.).

Арт-технология возникает на пересечении таких наук и явлений, как антропология, психология, искусство, обучение и творчество. Каждая составляющая добавляет важную деталь в содержание данного понятия.

Антропология позволяет развивать студентов в целостности их человеческих проявлений, человека в полноте его телесно-душевно-духовных измерений. Психология позволяет учитывать индивидуальные (возрастные) и групповые особенности поведения студентов, специфику профессионального направления подготовки. Искусство позволяет включить в образовательный процесс разнообразие форм, содержания творческой деятельности. Обучение – непосредственно процесс получения знаний, умений, навыков. Творчество дает возможность в ходе образовательной деятельности развивать креативное мышление, творческий потенциал личности. Совокупность этих составляющих определяет суть арт-технологии в образовательном процессе.

Важно подчеркнуть, что, рассматривая содержательную сторону педагогических арт-технологий, многие авторы выделяют его целостность и системность.

И.А. Егорова, рассматривая плоскости педагогических технологий, отмечает, что технологический аспект арт-технологии может быть представлен

разнообразно: психологический анализ художественных произведений, применение визуально-пластических средств, музыки, драмы, движения, танца, разыгрывание сценок, ситуаций, моделирующих различные аспекты профессиональной деятельности. И личностный аспект связан с субъектами педагогического процесса, их ценностными ориентациями, индивидуальными особенностями поведения, деятельности [1].

Антропологический аспект применения педагогических арт-технологий в образовательной среде является особенно важным, ведь именно он в системе профессионального образования подразумевает непосредственное обращение к обучаемому как к личности. Это позволяет предоставить свободу для творческой деятельности студентов, повысить ответственность за выбор ими тех или иных мировоззренческих и нравственных позиций. Этот аспект предполагает использование художественных средств для передачи чувств и иных содержаний психики будущего педагога с целью изменения структуры его мироощущения.

Опираясь на опыт работы со студентами на кафедре педагогических арт-технологий, следует подчеркнуть, что педагогические арт-технологии, применяемые в образовательном процессе соответствующего вуза, имеют широкий спектр видов:

- аудиовизуальные технологии (показ видеоряда, фоторяда, демонстрация кинопоказа, мультипликации и т.д.);
- изобразительные технологии (показ педагогического рисунка, создание коллажей, применение нетрадиционных техник рисования, применение арт-терапии в образовательном процессе и т.д.);
- театрализованные технологии (применение метода художественно-педагогической драматургии, различных импровизаций и инсценировок и т.д.);
- творческие и игровые технологии (применение метода проектов (с лат. «брошенный вперед»), квестов, имитационных игр, деловых игр и т.д.)

Следует отметить, что педагогические арт-технологии включают в себя совокупность исследовательских, поисковых, проблемных методов, творческих по самой своей сути. Так, используя на занятиях интерактивные творческие и игровые методы, – имитационные игры («деловой театр», ролевая игра и т.п.), можно воссоздать любые события, конкретную деятельность людей (деловое совещание, обсуждение плана) и обстановку, условия, в которых происходит событие или осуществляется деятельность (кабинет директора школы, учебный класс). Игровые занятия повышают чувствительность обучаемых к эмоциональным реакциям других людей и межличностным явлениям, возникающим в командах, при этом в процессе игрового обучения у участников занятий не только улучшается восприятие самих себя, но и появляется потребность нравиться другим [6].

Педагогические арт-технологии в образовательной среде могут реализовываться в двух формах: пассивной и активной.

При пассивной форме студенты получают информацию, созданную другими людьми: рассматривают картины, прослушивают музыкальные произведения, смотрят кинофильмы с последующим их обсуждением и т.д.

При активной форме студенты на занятиях сами создают продукты творчества: разнообразные рисунки и поделки в различных техниках и материалах, создают интерактивные проекты, квесты и т.д.

Применение разнообразных видов и форм арт-технологий в образовательном процессе педагогического вуза активизирует внимание студентов и их включенность в творческий процесс, обеспечивает заинтересованность в новых знаниях, а, главное, открывает им новый взгляд на изучаемую дисциплину. Студенты на занятиях с помощью применения различных видов и форм арт-технологий создают некий творческий продукт, в котором они передают свои эмоции, чувства и имеют возможность себя представить в новом образе, научиться эффективнее взаимодействовать в группе.

Следует подчеркнуть значимость применения педагогических арт-технологий и для самого преподавателя. В.И. Загвязинский говорил, что учитель не просто должен творить, он даже не имеет права, чтобы не творить. Педагог для достижения своей педагогической цели всегда должен быть в состоянии творческой готовности, находиться в постоянном поиске интересного содержания и методики проведения занятия [2, с. 121].

Применение педагогических арт-технологий позволяет преподавателю проводить обновление готового материала, создавать новые виды и формы подачи материала в креативном формате для студентов.

Рассматривая явные преимущества применения педагогических арт-технологий в образовательном процессе высшей школы, следует отметить и некоторые ограничения. Например, для грамотного применения педагогических арт-технологий в педагогическом процессе преподавателю необходимо владеть знаниями в области арт-терапии и арт-педагогики; создавать необходимые условия для арт-пространства; иметь минимальный набор для творчества; располагать видео-аудио материалами, необходимыми для темы занятий. Кроме того, педагогу необходимо уметь импровизировать, находить новые подходы, менять стереотипы, владеть ораторским мастерством, знать основы педагогического творчества, драматургии, театральной педагогики. Неплохо иметь навыки режиссера, музыканта, хореографа, и это помимо профессиональных требований – высокого интеллекта, развитого мышления и памяти.

Ведь арт-педагогика – это обращение к внутреннему миру обучающегося, развитие его индивидуальности, креативности, потребности в самобразовании, самовоспитании, саморазвитии как студента, так и у преподавателя. В зоне образовательного пространства – это «диалог на равных» [6].

В целом, антропологический аспект применения педагогических арт-технологий в образовательном процессе высших учебных заведений педагогического профиля доказал свою значимость. Она состоит в выявлении основных механизмов влияния данных технологий на творческое развитие личности будущих педагогов:

– мотивационный – создание творческой среды, благоприятной педагогической атмосферы (дружелюбия, равноправия, открытости, расположенности к коммуникации), которая помогает мотивировать студентов к активному самовыражению и постижению новых форм работы. Личная увлеченность выполняемой деятельностью, понимание ценности конечного результата выполняемых действий для себя лично говорит о готовности субъектов образовательного процесса воспринимать идеи арт-педагогического подхода;

– когнитивный – введение в учебный процесс разнообразных видов и форм творческой деятельности, насыщение содержания предмета междисциплинарными связями помогают развить у студентов восприятие, внимание, мышление и речь;

– коммуникативный – создание импровизаций, мизансцен с использованием различных форм и методов художественно-педагогической драматургии развивают у студентов навыки общения, самовыражения, приобретается необходимая база невербального общения – жесты, поза, мимика, язык тела;

– деятельно-рефлексивный – углубление в творческую деятельность с элементами арт-терапии помогает студентам развить самостоятельность в принятии решений и выработать индивидуальный стиль поведения и общения с учениками.

Таким образом, объективная необходимость педагогического образования всесторонне влиять на будущего учителя с его сложной телесно-душевно-духовной природой говорит о перспективности и актуальности антропологического аспекта применения педагогических арт-технологий в подготовке будущих педагогов.

Список литературы:

1. Егорова И.А. Сфера и возможности применения арт-технологий в обучении [Электронный ресурс] // Вестник ТИУиЭ. 2008. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sfera-ivozmozhnosti-primeneniya-art-tehnologiy-v-obuchenii> (дата обращения: 14.10.2022).
2. Загвязинский В.И. Педагогическое творчество учителя. М.: Педагогика, 1987. 159 с.
3. Копытин А.И. Теория и практика арт-терапии. Пб: Питер, 2002. 366 с.
4. Креативно-антропологические основы подготовки педагогов профессионального обучения и развития в системе высшего образования [Электронный ресурс]: монография / Л. М. Андрюхина [и др.]; под ред. С.З. Гончарова, Е.В. Поповой. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2017. 370 с. URL: <http://elar.rsvpu/978-5-8050-0632-7>. ISBN 978-5-8050-0632-7 (дата обращения: 14.10.2022).
5. Кривцун О.А. Психология искусства. М.: Юрайт, 2015. 266 с.
6. Маковец Л.А. Арт-педагогика в современном образовании // Педагогический журнал. 2017. Т. 7. № 6А. С. 36-45.
7. Светонослова Л.Г. Арт-технологии как средство формирования педагогической культуры будущего учителя [Электронный ресурс] // Интернет-журнал «Мир науки» 2016, Том 4, номер 3. URL: <http://mir-nauki.com/PDF/48PDMN316.pdf> (дата обращения: 16.10.2022).

8. Сергеева Н.Ю. Арт-педагогическое сопровождение профессиональной подготовки будущего учителя: автореф. дисс. Чебоксары, 2010. 43 с

9. Цибулькикова В.Е., Леванова Е.А. Педагогические технологии. Здоровьесберегающие технологии в общем образовании: учебное пособие / под общей редакцией Е. А. Левановой. Москва: МПГУ, 2017. 148 с. Текст: электронный // Лань : электронно-библиотечная система. URL: <https://e.lanbook.com/book/106109> (дата обращения: 17.10.2022).

УДК 378.1

Хохлова Диана Александровна

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

Khokhlova D.A.

SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol
E-mail: adimetra@bk.ru

Колосова Наталья Викторовна

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

Kolosova N.V.

SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol
E-mail: kolos.nat@yandex.ru

СТРАТЕГИИ РЕФЛЕКСИВНОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ В КОНТЕКСТЕ АНТРОПОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА

STRATEGIES FOR REFLECTIVE LEARNING OF STUDENTS IN THE CONTEXT OF PEDAGOGICAL AND ANTHROPOLOGICAL EDUCATION

Аннотация. В статье обосновывается актуальность проблемы формирования у будущего учителя способности к педагогической рефлексии в контексте антропологического подхода. Указывается на потенциальные возможности учебных дисциплин педагогического цикла в этом процессе. В качестве примеров приводятся некоторые стратегии и тактики организации лекционных и практических занятий, наиболее способствующих развитию навыков рефлексивного мышления студентов. Особое внимание уделено таким методам рефлексивного обучения, как проблемная (бинарная) лекция, позиционное обучение, контекстное исследование.

Abstract. The article substantiates the relevance of the problem of formation of the future teacher's ability for pedagogical reflection in the context of the anthropological approach. The potential possibilities of educational disciplines of the pedagogical cycle in this process are pointed out. As examples, some strategies and tactics of organizing lectures and practical classes that are most conducive to the development of students' reflective thinking skills are given. Particular attention is paid to such methods of reflective learning as a problematic (binary) lecture, positional learning, contextual research.

Ключевые слова: *антропологический подход, педагогическая деятельность, рефлексия, компетенции, педагогика как учебная дисциплина, рефлексивное обучение.*

Key words: *anthropological approach, pedagogical activity, reflection, competencies, pedagogy as an academic discipline, reflective learning.*

В связи с модернизацией и гуманизацией российского образования в последнее время усиленное внимание со стороны ученых и практиков обращено к рефлексии и осмыслению личности учителя нового типа, его мировоззрению и системе ценностей с позиций антропологического подхода. Рассуждения о миссии учителя, его личностных характеристиках и функциях в контексте педагогической антропологии можно найти в трудах Н.И. Пирогова, П.Ф. Каптерева, П.Ф. Лесгафта, В.П. Вахтерова, К.Н. Вентцеля, П.П. Блонского, С.Т. Шацкого, К.Д. Ушинского, Н.Г. Чернышевского и мн. др. [4, с. 90].

В современном понимании миссии учителя выделяется инновационный аспект его деятельности (В.А., Сластёнин, Л.С. Подымова, А.В. Хуторской и др.), подчёркиваются социальная и культурная роль учителя (Н.Д. Виноградов, А.П. Нечаев, Н.Е. Румянцев, И.А. Сикорский, М.М. Рубинштейн, Ш.А. Амонашвили), и «необходимость совершенствования навыков социальной перцепции, рефлексии, диалогического мышления во взаимодействии с учеником» [4, с. 10].

Педагогическая деятельность, в силу своей сложности по природе и динамичности по протеканию, требует от педагога, особенно желающего работать творчески, постоянного её осмысления, анализа и усовершенствования. Следовательно, она не может быть не рефлексивной. Педагогическая рефлексия является важной составляющей общей профессиональной культуры учителя – как исследователя и как практика, первопроходца в применении новых подходов содержания образования, новых методов и технологий обучения и воспитания.

Проблема развития рефлексивной культуры студентов является одной из актуальных в системе профессионального педагогического образования. Особенно ярко она обнаруживается в части практической подготовки будущих учителей. В период прохождения практики в общеобразовательных организациях студенты испытывают определённые сложности в проведении анализа деятельности учителя на уроке, учебной деятельности обучающихся, своей деятельности, анализа ошибок и их причин и т.д., несмотря на то, что вооружены всеми необходимыми методическими инструциями и материалами. Но большую тревогу вызывает то, что студенты порой даже не подозревают о своем дефиците знаний и рефлексивного опыта. Это показывают ежегодные наблюдения в ходе руководства учебными и педагогическими практиками, особенно при проверке дневников практики, а также подготовки студентов старших курсов к участию в конкурсах профессионального мастерства («Учитель года: Шаг в профессию», WorldSkills и др.). Отсюда напрашивается вывод о необходимости обращения более серьёзного внимания к вопросу формирования рефлексивной составляющей готовности к про-

фессиональной педагогической деятельности будущих учителей начальных классов.

В научной литературе существует множество дефиниций рефлексивной культуры, педагогической рефлексии и других близких категорий. Нам ближе следующее определение педагогической рефлексии, предложенное Н.М. Манаховой: «совокупность умений, необходимых для проектирования содержания и форм деятельности учащихся, для реализации намеченного плана взаимодействия с ними, для оценивания достигнутых результатов, осмысление которых позволяет педагогу найти эффективный путь к достижению цели, определить направление дальнейшей работы по воспитанию и обучению школьников» [5, с. 103]. Рефлексия бывает индивидуальной (личностной, интеллектуальной) и коллективной (коммуникативной, кооперативной). В отечественной психологии существуют и другие классификации форм и типов рефлексии, предложенные Г. Гегелем, В.И. Слободчиковым и др.

В требованиях обновленных ФГОС ВО к подготовке бакалавров – учителей начальных классов среди набора универсальных компетенций, связанных с рефлексивной способностью будущего учителя, указывается следующая: «способен осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения поставленных задач» (УК-1) [8]. Она может предполагать демонстрацию знания особенностей системного и критического мышления, аргументированное формирование собственного суждения и оценки информации, принятие обоснованного решения; применение логических форм и процедуры, способность к рефлексии по поводу собственной и чужой мыслительной деятельности; способность анализировать источники информации с целью выявления их противоречий и поиска достоверных суждений и т. д. Похожие компетенции мы находим и в требованиях ФГОС СПО по специальности «Преподавание в начальных классах», среди них такие, как: «осуществлять поиск, анализ и оценку информации, необходимой для постановки и решения профессиональных задач, профессионального и личностного развития» (ОК 4); «анализировать уроки» (ПК 1.4); «систематизировать и оценивать педагогический опыт и образовательные технологии в области начального общего образования на основе изучения профессиональной литературы, самоанализа и анализа деятельности других педагогов» (ПК 4.3) и др. [7].

Мы согласны с утверждением О. И. Лаптевой о том, что «психологическими условиями активации рефлексивного мышления» в процессе получения профессионального педагогического образования являются «создание рефлексивно-развивающей среды, формирование проблемного поля слушателей учебной группы, моделирование учебно-профессиональных ситуаций и комплексное поэтапное использование рефлексивных методов развития рефлексивного мышления» [3, с. 7].

Большинство дисциплин педагогического цикла в содержательном аспекте обладает значительным потенциалом формирования у будущих учителей способности системно и критически мыслить, рефлексировать содержание

учебного материала и проведенного урока, а также отражать деятельность, настроение и эмоциональное состояние своих учеников и коллег.

На наш взгляд, отдельное место в учебных планах подготовки педагогических кадров должны занимать целенаправленные учебные курсы или факультативы по педагогической антропологии, рефлексивной педагогике, экспериментальной педагогике, креативной педагогике, педагогической инноватике и другие. Являясь относительно молодыми и развивающимися отраслями педагогики, данные дисциплины вполне могут быть самостоятельными, со своей методологической базой и понятийным аппаратом. Каждая из них содержит в себе достаточный ресурс для развития педагогических, в том числе рефлексивных способностей, несмотря на то, что имеет свои конкретные цель и задачи, объект и предмет.

Помимо содержательного контента педагогических дисциплин огромный и существенный вклад в развитие критического и рефлексивного мышления могут вносить рефлексивные методы обучения педагогике.

Так, например, при изучении отдельных тем желательно проводить проблемные лекции, в частности, бинарного типа, иначе называемые «лекции вдвоем». Главные антропоцентрические условия проведения данного типа лекции – проблемное содержание изучаемого материала (система «открытых вопросов») и проблемный «живой» диалог между двумя лекторами и, следовательно, вызывающий внутренний и внешний диалог со слушателями (полилог).

В учебных пособиях по различным областям педагогической отрасли содержится достаточно много противоречивых, порой прямо противоположных научных концепций и методологических подходов, отдельных взглядов и точек зрения разных авторов на понимание того или иного педагогического термина, процесса, явления. При этом последние в педагогической теории идеализированы: «урок», «учитель», «ученик», «школа», «образовательная среда», «методы обучения», «педагогическая технология» (та или иная), «учебный контроль», «образовательная программа», «внеурочная деятельность», «классный час», «общение», «управление» и т. д. – эти и другие педагогические феномены в существующих учебниках описываются и характеризуются с точки зрения того, как должно быть («идеальный урок», «идеальный учитель», «идеальная школа» и т. д.). Однако при выходе на учебную или производственную (педагогическую) практику студент сталкивается с противоречиями, обнаруживая несоответствия между изучаемой теорией в вузе или нормативными требованиями к деятельности учителя и существующей педагогической практикой, то есть, иначе говоря, между требуемым (ожидаемым) состоянием дела и реальным его положением в школе.

Поэтому нам представляется, что в системе лекционно-семинарского типа обучения лекции проблемного типа с участием двух специалистов (ведущих лекторов), представляющих разные и в чем-то даже полярные взгляды и суждения по рассматриваемому вопросу, могут не только расширить диапазон знаний и представлений у слушателей по определенной изучаемой теме, но и положительно влиять на формирование критического и рефлексивного мыш-

ления будущих педагогов. Предметом спора и диалога могут быть различные препятствия, трудности и конфликты, возникающие в педагогической реальности. «Рольевое» участие каждого лектора на бинарной лекции можно организовать в различных диадах: «теоретика» и «практика», «педагога» и «психолога», «консерватора» и «новатора» или двух оппонентов и др. При этом лекторами могут выступить не только педагоги из одного вуза (кафедры), но и из организации-партнера (с участием приглашенного специалиста, работодателя), а также преподаватель и хорошо подготовленный студент, что еще более значимо и ценно, особенно в усилении когнитивной и мотивационной составляющих подготовки будущих учителей.

Такую работу со студентами можно организовать в процессе изучения учебных дисциплин из одного или разных модулей. Например, «Образовательные программы начального образования» (Модуль обязательных дисциплин (профиль «Начальное образование»)) и «Образовательные программы дошкольного образования» (Модуль обязательных дисциплин (профиль «Дошкольное образование»)). Данный пример иллюстрирует возможность развертывания содержательного контента каждой из этих дисциплин в логике проблематизации учебного материала в режиме интерактивной лекции и практического занятия, находя точки соприкосновения и «сквозную» преемственную связь между ними.

Идеи рефлексивного обучения во многом созвучны идеям великого русского педагога, основоположника антропологического подхода К.Д. Ушинского. Размышляя о формах и методах образования взрослых обучающихся, он отмечал, что «обучение более успешно в том случае, если оно связано с производительной деятельностью учащегося, помогает осмыслить ему его труд», то есть, по его выражению, это «возбуждение мысли в своем собственном ремесле, это возбуждение внимания к своему собственному делу» [1, с. 354]. Из этого следует, что рефлексивное обучение – это такая форма обучения, в которой обучающийся размышляет о своем опыте обучения. Кроме интерактивных методов рефлексивного обучения, выделяют диагностико-аналитические, нарративные (повествовательные – проблемные сочинения, эссе), графические (интеллект-карты, опорные схемы, рисунки и т. д.) [2, с. 80-86]. Главная цель данных методов – самоанализ знаний по определенной изученной теме, фиксация степени и причин понимания (непонимания) того или иного материала, активизация творческого мышления.

В этой связи подобная работа со студентами может быть построена на основе модели позиционного обучения, разработанной коллективом ученых под руководством доктора психологических наук, профессора Н.Е. Вераксы. Она имеет достаточно широкий диапазон возможностей формирования навыков логического, системного, критического, рефлексивного, креативного, диалогического и командного мышления, и может быть успешно применима в системе практических занятий по педагогическим дисциплинам. Только здесь обучение организуется в условиях малых групп (по 3-4 чел.), так называемых «позиций» [6; 9].

Сторонники рефлексивной педагогики утверждают, что «рефлексия – это не информация, и ее нельзя «взять и передать», ее можно лишь стимулировать, развивать, повышать. Нельзя развивать рефлексии обычными, прямыми методами обучения, как бы увлекательно и эмоционально методисты и преподаватели ни демонстрировали все преимущества рефлексии» [1, с. 347].

«Для того чтобы разрешить противоречие между целью и средством, теорией и практикой обучения, западные ученые предлагают развивать рефлексивные навыки», организуя педагогическую деятельность как «контекстное исследование» (автор К. Левин). Данная идея заключается «в анализе реальных жизненных ситуаций с реальными проблемами и изменение этих ситуаций к лучшему». Отсюда контекстное исследование должно носить практико-ориентированный, ситуативный, непрерывный, оптимистический, «инкрементальный», индивидуализированный, «версионный», диалоговый, косвенный, развивающий, целостный, содержательный, вариативный технологический и прогрессивно-результативный характер («основополагающие принципы организации контекстного исследования Action Research») [1, с. 348-349].

По нашему мнению, следуя законам и принципам педагогической антропологии при использовании данных стратегий, можно способствовать успешному формированию рефлексивного компонента педагогической подготовки будущего учителя начальных классов в вузе, особенно столь необходимого в условиях постоянно появляющихся новшеств в современном образовании. Для дальнейшего саморазвития педагогу очень важно научиться давать правильную оценку своей и чужой деятельности, быть способным критически (рефлексивно) осмысливать все процессы, связанные с протеканием образовательного процесса в начальной школе. Развитые рефлексивные умения обеспечат не только обновление своего мировоззрения, но и противостояние дисбалансу между требованиями педагогической морали (принцип «не навреди») и требованиями конкурентной образовательной среды, особенно в ситуации кризиса и новых вызовов.

Список литературы:

1. Гаргай В.Б., Куракбаев К.С. Рефлексивная педагогика как путь становления и развития профессиональной компетентности учителя (по материалам зарубежного опыта) [Электронный ресурс] // Сибирский педагогический журнал. 2009. №7. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/refleksivnaya-pedagogika-kak-put-stanovleniya-i-razvitiya-professionalnoy-kompetentnosti-uchitelya-po-materialam-zarubezhnogo-opyta> (дата обращения: 23.10.2022).
2. Голубева М.В. Рефлексивное обучение активному отношению к познанию [Электронный ресурс] // Образовательные технологии (г. Москва). 2011. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/refleksivnoe-obuchenie-aktivnomu-otnosheniyu-k-poznaniyu> (дата обращения: 25.10.2022).
3. Лаптева О.И. Рефлексивное мышление как основа профессионального роста педагогов в дополнительном образовании: автореферат дис. ... кандидата психологических наук: 19.00.13 / Тамб. гос. ун-т им. Г. Р. Державина. Тамбов, 2003. 24 с.

4. Малякова Н.С. Понимание миссии учителя в педагогической антропологии России XIX начала XX вв. [Электронный ресурс] // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2011. №139. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ponimanie-missii-uchitelya-v-pedagogicheskoy-antropologii-rossii-xix-nachala-xx-vv> (дата обращения: 22.10.2022).

5. Манахова Н. М. Формирование способности будущего учителя к педагогической рефлексии в процессе изучения педагогики в вузе [Электронный ресурс] // Поволжский педагогический вестник. 2018. №3 (20). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-sposobnosti-buduschego-uchitelya-k-pedagogicheskoy-refleksii-v-protssesse-izucheniya-pedagogiki-v-vuze> (дата обращения: 23.10.2022).

6. Методика преподавания педагогики: учебное пособие / Д.А. Хохлова, Т.Н. Таранова, И.Ю. Соколова; под ред. Д.А. Хохловой. Ставрополь: Изд-во СГУ, 2005. 515 с.

7. Приказ Министерства образования и науки РФ от 27 октября 2014 г. N 1353 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования по специальности 44.02.02 Преподавание в начальных классах. [Электронный ресурс]. URL: <https://spo-edu.ru/fgos?category=44.00.00> (дата обращения: 23.10.2022).

8. Приказ Министерства образования и науки РФ от 22 февраля 2018 г. N 125 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)» (с изменениями и дополнениями от 26 ноября 2020 г., 8 февраля 2021 г.). [Электронный ресурс]. URL: https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440305_B_3_15062021.pdf (дата обращения: 23.10.2022).

9. Технологии профессионального образования: учебное пособие / авт.-сост. Д.А. Хохлова. Ставрополь: Изд-во СКФУ, 2017. 413 с.

10. Хуторской А.В. Педагогическая инноватика: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2008. 256 с.

РАЗДЕЛ 2

АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ К ФОРМИРОВАНИЮ БЕЗОПАСНОЙ РАЗВИВАЮЩЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

УДК 378.046.4

Бережная Ольга Владимировна

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

Berezhnaya O.V.

SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol

E-mail: olga_bereznaya@bk.ru

Коблева Анжела Леонтьевна

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

Kobleva A.L.

SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol

E-mail: ankobleva@yandex.ru

АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГА К ПРОЕКТИРОВАНИЮ БЕЗОПАСНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

ANTHROPOLOGICAL ASPECTS OF TEACHER TRAINING FOR DESIGNING A SAFE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Аннотация. Представленная статья посвящена вопросу определения роли антропологического знания в развитии профессиональной педагогической культуры педагога, выступающей ключевым условием безопасности открытой образовательной среды. Определены основные вопросы-вызовы, требующие от современной системы подготовки и повышения квалификации сделать упор на антропологические аспекты подготовки педагога, ориентированного на развитие личности ребенка посредством формирования ценностных и духовно-нравственных идеалов. Отмечается, что успешная подготовка педагога к проектированию безопасной образовательной среды, в первую очередь, определяется системой устремлений и ценностных ориентаций, как личностных, так и профессиональных.

Abstract. The presented article is devoted to the issue of determining the role of anthropological knowledge in the development of a teacher's professional pedagogical culture, which is a key condition for the safety of an open educational environment. The main issues and challenges that require the modern system of training and advanced training to focus on the anthropological aspects of teacher training focused on the development of the child's

personality through the formation of value and spiritual and moral ideals are identified. It is noted that the successful preparation of a teacher for designing a safe educational environment is primarily determined by a system of aspirations and value orientations, both personal and professional.

Ключевые слова: педагог, антропология, педагогическая антропология, антропологические аспекты, система подготовки и повышения квалификации педагогических кадров, профессиональная педагогическая культура педагога, среда, открытая безопасная образовательная среда.

Key words: teacher, anthropology, pedagogical anthropology, anthropological aspects, system of training and advanced training of teaching staff, professional pedagogical culture of a teacher, environment, open safe educational environment.

Если педагогика хочет воспитать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях.

К.Д. Ушинский

Подготовка педагогов к проектированию безопасной образовательной среды особенно актуальна в условиях непрерывных изменений, обусловленных обновлением стратегических и тактических ориентиров открытой образовательной среды. Особую остроту этот запрос приобретает в системе подготовки и повышения квалификации педагогических кадров сегодня, когда рынок педагогического труда дает запрос на педагога «развивающего», ориентированного на личность обучающегося, его успешную самореализацию.

В качестве основного ресурса решения обозначенных задач является подготовка педагога на основе антропологического подхода. Для педагогов знания о человеке как о целостной саморазвивающейся системе являются принципиальным условием успешной педагогической деятельности, без владения которыми невозможна осмысленная гуманно ориентированная практика [4].

Если говорить о роли педагога в проектировании открытой безопасной образовательной среды, то ее построение следует начинать с повышения компетентности в области человекознания.

Б.Г. Ананьев подчеркивал, что опытный педагог достигает эффективности в деле обучения и воспитания благодаря глубокому знанию особенностей поведения учеников, свойств личности и мотивов деятельности.

Выделяя ценность научного знания о человеке, Б.Г. Ананьев отмечал, что:

- проблема человека становится общей проблемой для всей науки в целом;
- наблюдается тенденция к объединению различных наук, аспектов и методов исследования человека в различные комплексные системы, к построению синтетических характеристик [5].

В работах Л.К. Рахлевской эффективными путями гуманизации («очеловечивания») системы образования определяются антропологический и культурологический подходы. «Антропологический подход позволит «очеловечить» образовательную систему, включить в нее целостное

знание о человеке и о культурном проживании им собственной жизни. Культурологический подход дает возможность «взрастить» культуру внутреннего мира, прежде всего, педагога, а затем каждого конкретного воспитанника» [6, с. 3].

Очевидно, в подготовке педагога к проектированию безопасной образовательной среды не обойтись без научного знания о человеке – антропологии.

Исходя из признания человека главной ценностью и адресатом системы образования, а его самореализацию основной целью образования, в системе профессиональной подготовки и повышения квалификации гуманистическая парадигма задает стратегию развития компетенций педагога в области антропологического знания.

Антропология открывает возможность осмысления роли и ценности личности человека как создателя, как творца не только того, что его окружает, но и своей собственной жизни. Знания о человеке, о его природе, о движущих силах становления и развития его личности, назначении и смысле жизни, о духовных ценностях человека и их знании о соотношении биологического и социального начал в нем, о его нравственных обязанностях по отношению к самому себе и другим людям, о совершенствовании отношений между людьми, о способах саморегуляции поведения являются компонентами содержания антропологической культуры педагога [3; 5; 6].

Это предполагает развитие у педагогов способности к диагностической, аналитической и проективной деятельности, в связи с чем необходимо создание такой модели профессиональной подготовки и повышения квалификации, которая умножила бы способности педагогов, говоря словами А.Г. Асмолова: «...услышать голос ребенка», понимать его, распознавать психологическое состояние и продуктивно общаться с ним, эффективно преодолевать возможные конфликтные ситуации [1].

Таким образом, существенным является вопрос усиления акцентов в системе подготовки и повышения квалификации на антропологические аспекты развития профессиональной культуры педагога и трансформации его миссии от «педагога обучающего» к «педагогу развивающему». Но, по мнению Г.Б. Кортнева, «антропологический компонент в педагогическом образовании продолжает оставаться весьма незначительным по объему» [4, с. 16].

О.В. Суйкова отмечает важную особенность образования взрослого человека – оно должно строиться на соблюдении принципов культуросообразности, природосообразности и экзистенциосообразности индивидуального образовательного процесса. Не стоит забывать, у взрослого существуют персональные профессионально-ориентированные предпочтения и потребности, драгоценный и динамичный опыт профессиональной деятельности. Высокая степень саморегуляции является гарантом успешности личности в современном мобильном мире [8].

Педагогическая деятельность ценностная, поскольку она воплощается людьми и существует ради людей. Обращает на себя внимание то, что

педагогическая деятельность связана не просто с человеком, а с растущим человеком, что требует от учителя-профессионала особых качеств личности, общих и специальных педагогических способностей. Все, что говорит о том, что в процессе педагогической профессиональной подготовки необходимо формировать в студентах антропологическую культуру. Именно в ней формируются те необходимые качества личности педагога, знания, умения, навыки, которые необходимы для дальнейшей педагогической деятельности [7].

Высшей ценностью в педагогическом процессе является человек, а для педагога первостепенное значение имеет умение постичь человеческую природу, научиться управлять ею на благо самого человека и народа в целом. Все достигается тогда, когда педагог обладает большим духовным миром, в нем развиты такие качества, как нравственность, гуманизм, педагогический такт, однако особенно важно такое качество, при котором педагог считает свою профессию ценностью для себя. Духовно-нравственная готовность предполагает формирование у будущих педагогов нравственного мировоззрения и духовной культуры [2].

Таким образом, очевидно превалирование антропологического подхода к развитию педагога высокой культуры и педагогического самосознания, ясно понимающего свою миссию в многогранном и динамичном процессе человекообразования.

Анализ многочисленных исследований (Б.М. Бим-Бад, Л.К. Рахлевская, А.Н. Орлов, Г.А. Калачев, Л.Г. Куликова) позволил выделить следующие, наиболее актуальные в рамках нашей работы, антропологические аспекты подготовки педагога, ориентированного на создание открытой, психологически комфортной, творческой, развивающей образовательной среды:

- сосредоточенность на Человеке как базовой ценности образовательной среды;
- ориентация на индивидуальность Человека, его мотивационно-потребностные, ценностно-ориентационные, духовно-нравственные позиции на разных этапах онтогенеза;
- конкретизация целей и задач развития Человека через осмысление, понимание особенностей протекания интеллектуально-мыслительных и эмоционально-чувственных процессов;
- выход на гуманистическую направленность педагогической антропологии.

Подготовка педагогов к проектированию открытой безопасной образовательной среды начинается с осмысления ценности Человека, готовности к релевантным действиям в поведенческих паттернах, в целом, с унифицированных навыков и личностных качеств, которые повышают профессиональную культуру как необходимое условие безопасного, открытого, осуществляемого на принципах взаимного доверия, профессионального взаимодействия педагога с обучающимся.

Опираясь на антропологические аспекты сопровождения педагога в системе подготовки и повышения квалификации педагогических кадров,

открываются принципиально важные вопросы, на которые нам еще предстоит ответить в рамках следующих публикаций:

- как влияют друг на друга люди разного возраста?
- как очеловечивается человек?
- как успешно осуществлять воспитание человека и насколько это возможно на разных этапах онтогенеза?
- как определить и учитывать причины и процессы развития личности?
- как человек взаимодействует с группами, каков характер этих групп?

Полагаем, принятие за методологическую основу педагогической антропологии, определение ее как человековедения, знание антропологических аспектов обеспечит решение задач подготовки педагога новой профессиональной педагогической культуры.

Список литературы:

1. Асмолов А.Г. Детство ради детства: между адаптацией и социализацией [Электронный ресурс] // Сборник материалов Ежегодной международной научно-практической конференции «Воспитание и обучение детей младшего возраста». 2012. №1.. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/detstvo-radi-detstva-mezhdu-adaptatsiey-i-sotsializatsiey> (дата обращения: 30.10.2022).
2. Асташева Н.А. Учитель: проблема выбора и формирование ценностей. М.: Московский психолого-социальный институт. Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2000. 272 с.
3. Бим-Бад Б.М. Педагогическая антропология. [Электронный ресурс]: Учебное пособие для студентов. М., 1998. URL: https://pedlib.ru/Books/2/0484/2_0484-1.shtml?yclid=I9dzirbs7l546163392 (дата обращения: 30.10.2022).
4. Корнетов Г.Б. Подготовка нового учителя // Школьные технологии. 2009. №5. С. 16-25.
5. Орлов А.Н., Калачев Г.А., Куликова Л.Г. Развитие антропологических идей в системе профессиональной подготовки учителя [Электронный ресурс] // Сибирский педагогический журнал. 2007. №13. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitiie-antropologicheskikh-idey-v-sisteme-professionalnoy-podgotovki-uchitelya> (дата обращения: 17.10.2022).
6. Рахлевская Л.К. Педагогическая антропология (человековедение) в системе непрерывного образования: история, теория, практика. Том. гос. пед. ун-т, Том. гос. пед. колледж. Изд-во: Томск: ТИУ. 1997. 159 с.
7. Сластенин В.А. Педагогика: учебное пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений // под ред. В.А. Сластенина – 5-е изд., стереотип. М.: Издательский центр «Академия». 2006. 576 с.
8. Суйкова О.А. Андрагогические принципы в реализации непрерывного образования взрослых [Электронный ресурс] // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2018. №4 (37). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/andragogicheskie-principy-v-realizatsii-nepreryvnogo-obrazovaniya-vzroslykh> (дата обращения: 05.01.2022).

Джегутанова Наталья Ивановна
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный
педагогический институт», г. Ставрополь

Dzhegutanova N. I
SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol
E-mail: mart_64@bk.ru

ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВЫЕ ОСНОВЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ БЕЗОПАСНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

VALUE AND SEMANTIC FOUNDATIONS OF DESIGNING A SAFE EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN THE CONTEXT OF DIGITALIZATION OF EDUCATION

Аннотация. В статье анализируются угрозы цифровизации в контексте идей культуросообразности и антропоцентричности образования. Подмена понятия духовного понятием интеллектуальным, технократизм мышления, подавление чувства «соразования и сопереживания» рассматриваются в качестве основных угроз безопасности при проектировании образовательной среды. Сохранение субъектности педагога представлено в качестве условия создания безопасной образовательной среды. Формирование у педагога рефлексивно-оценочного отношения к индивидуально и социально значимым ценностям, к общественной морали, к выполнению своего долга перед обществом, государством рассматривается в качестве фундамента успешного функционирования безопасной образовательной среды.

Abstract. The article examines the threats of digitalization in the context of the ideas of cultural conformity and anthropocentricity of education. Such factors as substitution of the spiritual concept with the intellectual one, technocratism of thinking, suppression of «compassion and empathy» are considered to be the main security threats. The preservation of the teacher's subjectivity is presented as a condition for creating a safe educational environment. The formation of a teacher's professional position as a reflective and evaluative attitude towards individually and socially significant values, towards public morality, towards fulfilling his duty to society and the state is viewed as the foundation for the successful functioning of a safe educational environment.

Ключевые слова: безопасная образовательная среда, цифровизация образования, духовно-нравственная деятельность, взаимосвязь социально и индивидуально значимых ценностей, субъектность.

Key words: safe educational environment, digitalization of education, spiritual and moral activity, relationship of socially and individually significant values, subjectivity.

Человек является основной ценностью и одновременно ключевым ресурсом в обеспечении развития общества, понимание данного факта

заставляет принимать серьезные и взвешенные решения для сохранения физического и духовного здоровья, интеллектуального и творческого потенциала этого ресурса.

Проектируя безопасную образовательную среду в эпоху цифровизации, в первую очередь, необходимо осознать опасности, с которыми мы сталкиваемся. Без понимания сути угроз мы теряем, во-первых, субъектность, т.е. способность действовать, создавать безопасную образовательную среду в самом широком смысле этого понятия; способность осуществлять профессиональную деятельность не просто на основе интересов текущего дня (т.е. сиюминутных), а с учетом результатов ценностно-смысловой рефлексии в отношении социально и индивидуально значимых процессов.

Следует понять, что так тревожит педагогическое сообщество? Обилие нормативных документов, посредством которых осуществляется попытка урегулировать процесс цифровизации образования, сделав его необратимым, или, если можно так сказать, тот фанатизм, безапелляционность и рвение, которое демонстрируют некоторые интересанты, не имеющие отношения ни к культуре, ни к образованию? Сразу хочу оставить за рамками данной статьи проблемы следующего порядка: «возрастной (читай «опытный») педагог с трудом овладевает цифровыми технологиями», «количество времени, которое педагог тратит на подготовку», «технические сбои в сети и имитация обучающимися подобных сбоев», а также те положительные аспекты, которые несет с собой цифровизация (например, активизация взаимодействия субъектов образования).

По-настоящему тревожит (и эту точку зрения разделяют коллеги и слушатели программ профессиональной подготовки) характер осуществляемой деятельности, характер взаимосвязей субъектов образовательного процесса в условиях онлайн обучения. Не оставляет ощущение, что педагогическое сообщество, зачарованное волшебными звуками дудочки Гамельнского крысолова, увлеченно занялось квазидеятельностью, в результате которой из стен образовательной организации выйдет не Человек, а Цифра, пусть и с большой буквы. И еще, не может не волновать угроза утраты главного, что позволяет нам быть и развиваться в профессии, – субъектности: «Учителям придется обучаться новой системе образования. Эта профессия полностью изменится. Цифровизация подразумевает самостоятельное изучение материала. Педагог выступает в роли помощника, куратора, к которому придется обращаться лишь при необходимости», – такова суть основных сигналов педагогическому сообществу. Обратите внимание на модальность, в которой произносятся и пишутся подобные тексты: нас ни о чем не спрашивают, все решено, в системе цифр профессия учитель стремится к нулю. И вот еще: «...Людьми трудно управлять и манипулировать Как управлять обществом, в которое все имеют равный доступ к информации (читай, к образованию) ...? Как в таком обществе жить ...? Мне страшно...» – это прямое цитирование речи господина Грефа [3]. Интересно, где бы был сегодня господин Греф, бесспорно, образованный современный

прогрессивный интеллектual, родившийся в 1964 году в Павлодарской области, Казахской ССР, если бы в его детские и отроческие годы была осуществлена подобная цифровизация?

Но, как говорится, на всякого «мудреца» (в данном случае имеется в виду господин Греф и иже с ним) довольно простоты: «Подмена понятия духовного понятием интеллектуальным» ... и, как следствие, – «в том же стремлении вывести человеческую психику из области высших ценностей в область ценностей утилитарных... Это связано ... с выхолащиванием далекого социального идеала..., и усилиями сделать это постепенно..., дабы общество мало-помалу выхолащиваясь само и перерождаясь, не замечало ... как у него отнимают ценнейшее из ценного...» [1, с. 395] – это суть борьбы с духовностью и прямая дорога к ноогенному неврозу.

Как отмечал Д. Андреев, эта подмена имеет два печальных следствия. Первым следствием подмены подлинных ценностей является технократизм мышления, подавляющий «все лирическое», что явно нарушает приоритет «субъективного» над «объективным», тем и уродует душевный мир человека [1]. Д. Андреев писал: «Психика людей, повседневно работающих в технике, над техникой, приучается ко всему на свете подходить с критерием практической полезности. Если человек не сумеет сам заметить эту опасность, если он не отгородит глухой стеной ту сферу своей жизни и деятельности, где властвует техника, от остальных сфер своей жизни и души, он превращается в духовного калеку, духовного импотента, духовного слепца» (курсив наш) [1, с. 399].

Вторым следствием чрезмерной интеллектуальности является подавление чувства «сорадования и сопереживания» во время созерцания жестоких сцен. Пример, который привел в своей удивительной книге «Роза мира» Д. Андреев («Практическое руководство для учителей средней школы», принадлежащее перу некоего Я.А Цингера и выпущенное Учпедгизом в 1947 г. под заглавием «Простейшие») в наше время звучит практически наивно, если вспомнить какие картинки лицезрят наши дети (опять-таки благодаря Цифре). Д. Андреев приводит такой пример: «Червя вскрывают со спинной стороны и выделяют участок кишечника. Можно и просто отрезать у червя голову...». Автор вопрошает: «А что, рвоты у зрителей при этом не случается, уже привыкли ... подавлять в себе ужас и отвращение, уже умеют называть сентиментальностью естественную жалость» [1, с. 192]. Для ребенка, у которого еще не атрофировалось чувство «сорадования и сопереживания», жестокая сцена вызывает невыносимую душевную боль. Чтобы перенести эту боль и показать, что он «настоящий мужчина», ребенок подавляет чувство «сопереживания», становясь циничным, черствым, рационалистичным. Эти качества – первые признаки болезни «выжженной души» – ноогенного невроза [1]. Так и мы, современные учителя, взрослые люди, а ведем себя как тот «мужественный ребенок», чтобы не показаться ретроградом, отсталым, не интеллектуальным, не эффективным, практически закрыв глаза, ведем детей под дудочку крысоловов... куда?

Чтобы предотвратить угрозу превращения Человека в Цифру, проектируя безопасную образовательную среду (безопасную и комфортную для духовного

роста субъектов образовательного процесса), необходимо руководствоваться идеями культуросообразности и антропоцентричности современного образования, дифференцировать цели и средства, а не возводить инструмент (цифровизацию) в ранг цели. В данной связи в качестве цели проектирования необходимо рассматривать субъекта образовательного процесса как неповторимую уникальную целостность, отражающую и личностные, и универсальные характеристики, развитие которых должно способствовать его духовно-нравственному становлению. Если мы не намерены заниматься квазидеятельностью, то наша цель – создание условий для сохранения и развития интегральной сущности духовного облика Человека, которая раскрывает индивидуальное как отражение «глубины личности и субъекта» (А.Г. Асмолов), как совокупность взаимосвязанных уровней всех сторон функционирования индивида как целого («интегральная индивидуальность» по В.С. Мерлину) [4], проявляющегося в «обликах человеческого духа» – личностном, универсальном [2; 6].

Какие угрозы необходимо осознать, проектируя безопасную образовательную среду? Следует опасаться технократизации как пути к бездуховному миру, где нет места Человеку, потери навыка осуществлять духовно-нравственную деятельность, которая является стороной и, следовательно, маркером любой подлинной (а не квази) деятельности. Необходимо вернуться к переосмыслению в новой цифровой реальности идей взаимосвязи социально и индивидуально значимых ценностей (А.Г. Асмолов, С.Л. Рубинштейн и другие). Наличие данной взаимосвязи является основой для осуществления духовно-нравственной деятельности. Педагогу необходимо работать над тем, чтобы его профессиональная позиция вырабатывалась в результате установления именно ценностно-смысловой взаимосвязи между профессионально-личностной (как отражение социально значимой) и индивидуальной (как отражение уникальной, неповторимой) системами ценностей и оставалась главным ориентиром и базисом проектирования безопасной образовательной среды в т.н. эпоху цифровизации. Ответственность, которую педагог берет на себя каждый раз, осуществляя работу по ценностно-смысловому опосредованию собственного отношения к профессиональной деятельности, заключается в выборе, который он делает. Этот выбор имеет исключительное значение для всех участников образовательного процесса, так как он продиктован духовностью как внутренней активностью педагога и, по сути, является условием сохранения его субъектности.

Положения гуманистической психологии и педагогики о взаимосвязи процессов воспитания, обучения и развития как закономерности, детерминирующей условия реализации моделируемой цели (Человек, а не Цифра), в учебной деятельности не теряют своего непреходящего значения. Цифра может нам дать еще один инструмент для укрепления этих взаимосвязей. Подчеркнем, лишь один инструмент, а не тотальную замену всего разнообразия взаимосвязей, позволяющих субъекту благополучно развиваться в системе образования.

Идеи педагогической синергетики о саморазвитии сложноорганизованных систем [7; 8], раскрывающие процесс развития личности как системно-синергетический процесс, в котором важны и воспитание, и самовоспитание, и позитивное влияние социально-педагогической инфраструктуры, позволяют определить характер взаимосвязей субъектов образовательного процесса в качестве условия развития личности обучающегося, которая рассматривается как сложная (внутри себя дифференцированная) динамическая система. Характер этих взаимосвязей определяет содержание деятельности, в ходе которой благополучно формируется и развивается личность субъекта образования.

Основой данного тезиса является теория культурно-исторического развития (Л.С. Выготский). Деятельностный подход как метод развития личности позволяет в качестве условия развития субъектов процесса образования выделить именно духовно-нравственную деятельность как сторону, присущую любой подлинной деятельности, так как каждый элемент содержания образования может быть усвоен (распредмечен) лишь в деятельности, адекватной его природе (И.Я. Лернер, П.Я. Гальперин, М.Н. Скаткин). Следовательно, и характер взаимодействия, и инструменты, посредством которых устанавливаются данные связи, должны быть валидны именно духовно-нравственной деятельности. Валидны ли инструменты и, в целом, деятельность субъектов образования, осуществляемая в цифровой образовательной среде, духовно-нравственной деятельности? Ответ на этот вопрос – это и есть выражение ответственности педагога за выбор, который он должен сделать в результате установления ценностно-смысловой взаимосвязи между профессионально-личностной (как отражение социально значимой) и индивидуальной (как отражение уникальной неповторимой) системами ценностей.

Список литературы:

1. Андреев Д.Л. Роза мира [Электронный ресурс]. URL: <https://disk.yandex.ru/i/as--Ev1begWibQ> (дата обращения: 15.10.2022).
2. Асмолов А.Г. Психология личности: принципы общепсихологического анализа. – М.: Смысл; Академия, 2002. 416 с.
3. Герман Греф об управлении народом [Электронный ресурс]. URL: https://vk.com/video-41821502_456240582 (дата обращения: 15.10.2022).
4. Мерлин В.С. Психология индивидуальности. М.: Изд-во ин-та практич. психологии, 1996. 448 с.
5. Рубинштейн С.Л. Человек и мир. М.: Педагогическая наука, 1997. 191 с.
6. Слободчиков В.И. Основы психологической антропологии: психология развития человека. М.: Школа-Пресс, 2000. 416 с.
7. Смирнова Л.Н. Современные контексты духовности и новая картина мира: синергетика и образование. М.: Педагогика, 1977. 214 с.
8. Таланчук Н.М. Системно-синергетическая философия как методология современной педагогики. М.: Магистр, 1997. С. 32-40.

Ильченко Светлана Леонидовна
Филиал ГБОУ ВО «Ставропольский государственный
педагогический институт» в г. Ессентуки

Ichenko S. L.
The Branch of SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute» in Essentuki
E-mail: sveta_il2020@mail.ru

КУЛЬТУРА БЕЗОПАСНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ: АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

SAFETY CULTURE OF STUDENTS IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS: ANTHROPOLOGICAL ASPECT

Аннотация. В статье рассмотрены основные направления в области обеспечения безопасности образовательного пространства в рамках антропоцентрической парадигмы современных исследований. Особое внимание уделяется профилактике травматизма и формированию культуры безопасности жизнедеятельности. Безопасность обучающихся определяется как сложный социальный феномен в образовательном учреждении. Выделяются причины происшествий, несчастных случаев, производственного травматизма и профессиональных заболеваний персонала, обучающихся и воспитанников образовательного учреждения.

Annotation. The article considers the main directions in the field of ensuring the safety of the educational space within the framework of anthropological research paradigm. Special attention is paid to the prevention of injuries and the formation of a culture of life safety. The safety of students is defined as a complex social phenomenon in an educational institution. The causes of accidents, accidents, occupational injuries and occupational diseases of personnel, students and pupils of an educational institution are highlighted.

Ключевые слова: безопасность, образовательные учреждения, профилактика, обучающиеся, педагоги, администрация школы, травматизм, культура безопасности.

Key words: safety, educational institutions, prevention, students, teachers, school administration, injuries, safety culture.

Безопасность обучающихся является важнейшей задачей и обязанностью руководителей и сотрудников образовательных учреждений. Основным элементом формулы безопасности жизни является предупреждение и предотвращение постоянной потенциальной опасности, которая представляет собой универсальное свойство процесса взаимодействия индивида с окружающей средой [1, с. 33].

Важными задачами в области обеспечения безопасности образовательного пространства выступают:

- изучение и реализация основных направлений законодательства нашей страны по вопросам безопасности, разработка и внедрение нормативных, методических и иных локальных актов;

- обеспечение выполнения педагогами и обучающимися требований законодательных и иных нормативных правовых актов, регламентирующих создание здоровых и безопасных условий обучения;

- предотвращение несчастных случаев с обучающимися и педагогами в процессе обучения;

- обеспечение безопасной эксплуатации здания, оборудования и средств обучения;

- контроль за соблюдением педагогами и администрацией образовательного учреждения законодательства и иных нормативных правовых актов об охране труда, коллективного договора

Необходимо отметить, что безопасность в образовательном учреждении охватывает широкий спектр направлений: пожарную безопасность, анти-террористическую, финансовую, информационную, техногенную, охрану труда.

Система безопасности образовательных учреждений включает в себя меры по обеспечению:

- противодействие терроризму во всех его проявлениях;

- пожарная безопасность (имеются системы сигнализации, планы эвакуации, первичные средства пожаротушения, пожарное депо);

- электробезопасность;

- санитарно-эпидемиологическое благополучие;

- эффективная гражданская оборона;

- комфортное пребывание участников образовательного процесса в учреждении;

- охрана труда и безопасная организация учебного и производственного процессов.

Обеспечение безопасности образовательного учреждения осуществляется по нескольким направлениям:

- организация антитеррористической безопасности;

- обеспечение пожарной безопасности;

- обеспечение безопасности при транспортировке обучающихся;

- обеспечение информационной безопасности.

Главную роль в сохранении безопасности обучающихся в образовательных учреждениях играет профилактика травматизма. Несчастные случаи, происходящие с детьми в стенах школы в процессе обучения, составляют почти 15% всех детских травм. При этом до 80% обучающихся получают травмы во время перемены.

В план образовательной организации должен входить весь комплекс мероприятий по профилактике всех видов детского травматизма. Работа должна быть спланирована отдельно для обучающихся начальной, сред-

ней и старшей ступеней образования. Вопросы профилактики травматизма необходимо отражать в планах работы учителей по профилактике детского травматизма, учителей-предметников и классных руководителей [2, с. 17].

Необходимость сохранения здоровья и жизни обучающихся определяет актуальность поиска новых ресурсов развития безопасности системы образования. Недостаточно знать закономерности развития того или иного заболевания, закономерности развития катастрофических процессов и их прогнозы, чтобы разработать и внедрить механизмы предотвращения болезней, травм или катастроф. Следует добиться того, чтобы вышеуказанные меры принимались детьми и подростками, их родителями и учителями, чтобы они были востребованы, переходили в их повседневную жизнь, отражаясь в психологических установках и ценностях.

В связи с этим появляется задача по развитию образования и обеспечения безопасности образовательного пространства, а именно, формирование массовой культуры безопасности. Культура безопасности обучающихся в образовательных учреждениях связана с определенной системой работы школы на основе антропологического подхода, которая, по нашему мнению, подразумевает 2 определенных шага. Первый шаг состоит в проектировании образовательного процесса и среды образовательного учреждения на основе следующих антропологических принципов: целостности обучающегося в процессе образования, его собственной активности в освоении предлагаемого содержания, ориентации на развитие качеств и способностей индивида как субъекта культуры. Второй шаг заключается в построении системы деятельности всех работников образовательного учреждения на основе задач развития школы и обучающегося и организация их постоянно-го взаимосоотрудничества.

Культура безопасности представляет собой определенный уровень развития индивида и общества, которая характеризуется важностью задачи обеспечения безопасности жизни в системе личных и социальных ценностей, преобладанием стереотипов безопасного поведения в повседневной жизни и в опасных и аварийных ситуациях, степень защиты от угроз и опасностей во всех сферах жизни [3, с. 25].

Основная роль в формировании культуры безопасности, по нашему мнению, должна принадлежать:

- педагогу-организатору;
- педагогу по безопасности жизнедеятельности;
- медицинскому работнику.

Безопасность школьной среды является одним из главных и важнейших условий комфортного пребывания в школе. Поскольку в образовательном процессе участвуют не только обучающиеся, но и учителя, то именно педагоги несут ответственность за детей. Выполняя профессиональную деятельность с опорой на антропологический подход, учитель обретает возможность к постоянному обогащению в профессиональном общении с

обучающимися. Главной задачей учителя становится обеспечение свободы диалога, который порождает вариативное видение людей вокруг. Отсюда появляется признание равенства людей в постижении мира. Для успешного обучающегося необходим успешный педагог, в компетенцию которого входят профилактические беседы, консультации, встречи, освещающие вопросы безопасного поведения в школе и за ее пределами. Главной задачей управления школой выступает построение правильной траектории формирования безопасной школьной среды и обеспечение максимально безопасных условий для всех субъектов образовательного процесса.

Несомненно, образовательная организация в лице педагогов обязана предотвращать возможные риски и защищать от них детей, но не стоит ограничивать профилактические меры только стенами школы и компетенцией педагогов, большую роль играют родители обучающихся. В целом, формирование культуры безопасности во всех сферах деятельности должно быть обусловлено основными принципами антропологической парадигмы современных исследований, что, в свою очередь, гарантирует готовность каждого индивида вести безопасную жизнь и, как следствие, является необходимым условием личного счастья и социального прогресса в нашей стране и в мире в целом.

Список литературы:

1. Безопасность жизнедеятельности: учебное пособие / сост. Л.А. Акимова, Г.А. Матчин, В.В. Конев, В.Ф. Трусов. Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2008. 204 с.
2. Большаков Е.А. Формирование культуры безопасности жизнедеятельности на уроках ОБЖ: методич. рекоменд.; Государственное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования «Рязанский областной институт развития образования». Рязань, 2010. 58 с.
3. Воробьев Ю.Л. Основы формирования культуры безопасности жизнедеятельности населения; под общей редакцией Ю.Л. Воробьева. МЧС России. М.: Деловой экспресс, 2006. 316 с.
4. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии. Союз, 2006. 224 с.
5. Вяткин Л.А. Туризм и спортивное ориентирование: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. Заведений. М.: Академия, 2004. 208 с.
6. Джуринский А.Н. Высшее образование: история и современные тенденции развития: монография. М.: Прометей, 2003. 77 с.
7. Жукова А.В. Преподавание основ безопасности жизнедеятельности в начальной школе // Молодой ученый. 2013. №11. С. 590-592.
8. Занков Л.В. Избранные педагогические труды. М.: Новая Школа, 1996. 432 с.
9. Истомина П.И. Туристская деятельность школьников: вопросы теории и методики. М.: Педагогика, 1987. 94 с.

УДК 159.9.072

Кузнецова Елена Николаевна

Ставропольский филиал ФГБОУ ВО «Московский педагогический
государственный университет», г. Ставрополь

Kuznetsova E.I.

Stavropol branch of FSBEI HE «Moscow Pedagogical State University», Stavropol

E-mail: elekuznetsova@yandex.ru

Швецова (Хилько) Ольга Владимировна

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

Shvetsova (Hilko) O.V.

SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol

E-mail: olia.hilcko@yandex.ru

ПРОЕКТИВНЫЕ РИСУНОЧНЫЕ ТЕСТЫ «БЕЗОПАСНОСТЬ» И «СФЕРЫ МОЕЙ ЖИЗНИ»: АНТРОПОЛОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ

PROJECTIVE DRAWING TESTS «SAFETY» AND «SPHERES OF MY LIFE»: ANTHROPOLOGICAL RESEARCH

Аннотация. Статья посвящена представлению результатов антропологического исследования по авторским проективным рисуночным тестам «Безопасность» и «Сферы моей жизни». В работе приводится разбор символов и представлений студентов педагогического вуза о понятиях «безопасность» и анализ восприятия сфер жизни «Учеба» и «Дом», и совмещения их с другими сферами жизни. Раскрываются возможности предлагаемых проективных методик для выявления представлений о безопасности и чувства безопасности у будущих педагогов.

Abstract. The article is devoted to presenting the results of an anthropological study on the author's projective drawing tests «Safety» and «Spheres of my life». The paper provides an analysis of the symbols and ideas of students of a pedagogical university about the concepts of «security» and an analysis of the perception of the spheres of life «Study» and «Home» and their combination with other areas of life. The possibilities of the proposed projective techniques for identifying ideas about safety and a sense of security among future teachers are revealed.

Ключевые слова: антропологическое исследование, проективные рисуночные тесты «Безопасность» и «Сферы моей жизни», диагностика, студенты.

Key words: anthropological research, projective drawing tests «Safety» and «Spheres of my life», diagnostics, students.

Целенаправленный процесс подготовки педагогов к формированию безопасной развивающей образовательной среды предполагает оценку его эффективности. Традиционный подход в обучении требует выявления

сформированных знаний, умений и навыков по вопросам безопасности в системе образования у студентов-будущих педагогов. Компетентностный подход предполагает выявление компетентностной готовности студентов к обеспечению безопасности, то есть оценку мотивационной, когнитивной и деятельностной составляющих. С позиций антропологического подхода актуальной становится диагностика отношения студента как субъекта будущей педагогической деятельности к безопасности как культурно-исторической ценности. В этой связи наша статья посвящена описанию разработанных проективных методик, направленных на диагностику представлений о безопасности и наличия чувства безопасности, и результатам их применения в педагогическом вузе.

В продолжение исследования восприятия понятия «безопасность» [1; 2] во втором семестре 2021-2022 учебного года на выборке студентов Ставропольского государственного педагогического института были использованы проективные методики «Безопасность» и «Сферы моей жизни». В процессе исследования было проведено 92 человеко-измерения.

Проективный тест «Безопасность», © Швецова (Хилько) О.В.

Целью теста является выявление представлений о безопасности и наличия чувства безопасности.

Возраст испытуемых: данный тест целесообразно проводить с подросткового возраста.

Оборудование: для прохождения теста испытуемым понадобятся листы формата А 4 и цветные карандаши, возможно применение фломастеров.

Инструкция: Изобразите при помощи цветных карандашей Ваши представления о безопасности. С чем у Вас ассоциируется безопасность? В ходе работы Вы можете делать пояснительные надписи на рисунках, если сочтёте это нужным. Также на данном листе надо кратко описать, что такое для Вас «безопасность».

Анализ рисунков: Учитывается, какую часть листа занимает испытуемый текстом и рисунком. Если осталось много свободного места на листе, это говорит о неуверенности испытуемого и о его низкой самооценке, об ощущении опасности, «загнанности в угол».

По тому, как испытуемый использует пространство листа под рисунок и текст, можно судить о доминирующей сигнальной системе: больше рисунка – первая сигнальная система, тип Художник, больше текста – 2-я сигнальная система, тип Мыслитель. Также о типе Мыслитель говорит использование абстрактных символов вместо образов (см. следующий абзац).

Также о доминирующей сигнальной системе говорит тип символов: если они иероглифического характера (рисунок изображает узнаваемый образ, например, дождь изображается капельками воды, безопасность – перечеркнутым словом «опасность»), если рисунок изображает идею, символ (например, голубь, оливковая ветвь), то доминирует вторая сигнальная система.

Анализ символов: Если испытуемые используют круги, овалы, в которые вписывают рисунок – это отражает потребность чувствовать себя в защищенном состоянии, отгородиться от угроз мира, недоверие к нему, желание абстрагироваться от опасностей. Такие рисунки могут быть также признаком интровертированности.

На рисунках испытуемые изображают то, что их привлекает, является символом желанности и безопасности (различные знаки любви, например, сердца, объятий, рукопожатий), испытуемые часто рисуют собственные семьи (настоящие, реальные или идеальные, будущие, желаемые), или места, в которых они чувствуют себя в безопасности (например, здание, в котором расположен зал для тренировок, который посещал испытуемый).

При анализе необходимо обращать внимание на цвета, используемые в рисунках: «тёплые» цвета: желтый, оранжевый, розовый – признаки комфорта, идеализации. Темные цвета, особенно черный, коричневый и фиолетовый, сиреневый, – признаки дискомфорта, тревоги, страхов.

На рисунках испытуемые изображают то, чего они хотят, и то, чего они боятся (по принципу З. Фрейда при анализе сновидений).

Ориентированность изображения влево (поворот головы или корпуса персонажей) говорит о заикленности на прошлом, ориентированность вправо – на будущем, фас – персонажи смотрят «на зрителя» – признак состояния «здесь и сейчас» – вовлеченность в настоящее.

Изображена ли безопасность у испытуемого в виде изоляции у себя дома, или она ассоциируется у него с открытыми пространствами, с другими людьми, с общением.

Использует ли испытуемый явные символы защиты в виде отгораживания: заборы, сторожевых собак, решетки и замки (зачастую замки рисуются как ярко выраженной личинкой, как бы приглашая подобрать ключ к закрытому человеку, такие рисунки встречаются у девушек и могут означать сексуальную символику).

Если изображенные на рисунке люди и животные выглядят слишком схематически, упрощенно по типу рисунков детей дошкольного возраста, – это может означать инфантилизм, также нежелание проходить тестирование (если примитивный рисунок сочетается с символами негативизма: ломанными линиями, темными мрачными цветами). Зачастую испытуемые оправдывают такие рисунки неумением рисовать людей, животных.

Часто испытуемые используют общепринятые символы служб, обеспечивающих безопасность и защиту: эмблемы скорой помощи, номера телефонов вызова помощи (01, 02, 03, ... 112). Это признак стереотипизации, выученного поведения при возникновении экстренной ситуации, желания доверить защиту себя профессионалам и страха перед чрезвычайными ситуациями.

Также по изображению ЧС на рисунках можно судить о том, каких чрезвычайных ситуаций испытуемый боится больше всего (пожар,

землетрясение), с какими ситуациями он сталкивался, или какие ЧС его наиболее волнуют.

При анализе текста, сопровождающего рисунок, применяется контент-анализ. Изучается, ЧТО написал испытуемый и КАК он это описал. Указал ли испытуемый конкретных людей или места, события, которые у него ассоциируются с безопасностью. Чувствуется ли в тексте депривация: указывает ли испытуемый негативные факторы, воздействия («Это когда НЕ предадут») – то есть, испытуемый может описывать то, от чего он страдает.

Также можно отследить на рисунках их эмоциональный и идейный фон: что преобладает: жизнерадостность (либидо) – позитивные символы идеальной ситуации (идеализированные картинки близости, дружбы, дома, покоя), или тревоги, страхи, смерть (танатос) – экстренные ситуации, либо отгораживание от внешнего мира (защиты, заборы, помещение рисунка в окружность, сторожевые собаки, колючая проволока).

После того, как испытуемый сдаст рисунок, рекомендуется его быстро изучить и спросить его о непонятных неидентифицируемых для проводящего тест изображениях и, с разрешения испытуемого, подписать рядом с ними пояснения.

Проективный тест «Сферы моей жизни», © Швецова (Хилько) О.В.

Целью теста является выявление значимых для человека жизненных сфер, его приоритетов, его отношения к сферам жизни.

Возраст испытуемых: данный тест целесообразно проводить с подросткового возраста.

Оборудование: для прохождения теста испытуемым понадобятся листы формата А 4 и цветные карандаши, возможно применение фломастеров.

Инструкция: Изобразите при помощи цветных карандашей сферы Вашей жизни: Учебу и Дом. Также Вы можете добавить сколько угодно других значимых сфер Вашей жизни. В ходе работы Вы можете делать пояснительные надписи на рисунках, если сочтёте это нужным.

Анализ рисунков: По тому, как испытуемый использует пространство листа под рисунок и текст, можно судить о доминирующей сигнальной системе: больше рисунка – первая сигнальная система, тип Художник, больше текста – 2-я сигнальная система, тип Мыслитель. Также о типе Мыслитель говорит использование абстрактных символов вместо образов.

Также о доминирующей сигнальной системе говорит тип символов: если они иероглифического характера (рисунок изображает узнаваемый образ, например, дождь изображается капельками воды, безопасность – перечеркнутым словом «опасность»), если рисунок изображает идею, символ (например, голубь, оливковая ветвь), то доминирует вторая сигнальная система.

Анализируется и цветовое исполнение. «Тёплые» цвета: желтый, оранжевый, розовый – признаки комфорта, идеализации. Темные цвета, особенно черный, коричневый и фиолетовый, сиреневый, – признаки дискомфорта, тревоги, страхов.

Изучается то, какую часть занимают обязательные для исполнения сферы жизни: Учеба и Дом, в каких отношениях они находятся. Какая сфера символически выделена как наиболее значимая, занимает больше пространства. В каких отношениях эти сферы, есть ли между ними контакт, общение, например, в виде дорожки, или они отделены границами, ячейками, то есть, насколько испытуемый разделяет, изолирует сферы своей жизни, либо границы прозрачные и сферам жизни позволено проникать друг в друга, взаимодействовать.

Какие сферы содержат отрицательные символы: указывают на тревоги, страхи, агрессию, а какие наполнены положительной символикой, указывающей на комфорт, предпочтение.

Также анализируется, какие сферы жизни добавил испытуемый: это хобби или активный, или пассивный отдых, это также могут быть модели идеализированного будущего, цели. Испытуемые рисуют то, что для них важно и присутствует на данный момент в их жизни, или то, в чём они остро нуждаются. По цветовому окрасу и по выразительности линий: ломаные или четко обозначенные, или бледные, можно судить о том, доступно ли желаемое испытуемому. Бледное пастельное исполнение говорит о неуверенности, четко прорисованные символы сферы жизни – о доступности, о реальности. Негативная символика: например, направленные на героя или сферы жизни стрелы, изображение чертиков, символизируют тревоги, опасности.

Испытуемые могут изображать глубинные страхи, например, девушка в тесте «Безопасность» и в тесте «Сферы моей жизни» использует один и тот же символ: сердце, внутри которого заключен знак молнии (опасности) как обозначение любви в первом тесте и сердце с молнией внутри в сфере «Здоровье» в тесте «Сферы моей жизни». Данные символы и вообще выделение сферы «Здоровье» в таком юном возрасте говорит об озабоченности здоровьем сердца, реальным заболеванием сердца или опасениями за здоровье сердца.

Рисунки к тестам «Безопасность» и «Сферы моей жизни» можно и нужно изучать вместе, что позволит получить полную картину о представлениях о безопасности и о наличии чувства защищенности, безопасности и комфорта в главных сферах жизни.

Испытуемые часто применяют общепринятые символы. Например, для учебы – это тетради, книги, карандаши и ручки, либо парты, здания с символикой и надписями. Применение общеупотребимых символов говорит как о стереотипизации мышления, так и о конвенциональности, о желании использовать понятные всем символы и не придумывать что-то своё, уникальное.

Применение нестандартных оригинальных символов говорит о нестереотипности мышления и о претензии на уникальность, о неконформизме (отказался от применения общеупотребимых символов).

После того, как испытуемый сдаст рисунок, рекомендуется его быстро изучить и спросить его о непонятных неидентифицируемых для проводящего

тест изображений и, с разрешения испытуемого, подписать рядом с ними пояснения.

Таким образом, в результате апробации проективного рисуночного теста «Безопасность» были получены следующие результаты:

- студенты связывают понятие «безопасность» с символикой служб, обеспечивающих безопасность и защиту: эмблемы скорой помощи, номера телефонов вызова помощи (01, 02, 03, ... 112). Это признак стереотипизации, выученного поведения при возникновении экстренной ситуации, желания доверить защиту себя профессионалам и страха перед чрезвычайными ситуациями;

- понятие «безопасности» часть испытуемых связывает с отгороженностью от внешнего мира в прямом и в переносном смысле: при помощи ментальной интериоризации, и в буквальном смысле: с защитой барьерными методами: заборами и замками;

- часть студентов связывает обеспечение собственной безопасности во всех смыслах с близкими людьми, с семьей.

В результате апробации проективного рисуночного теста «Сферы моей жизни», были получены следующие результаты:

- у части студентов сферы жизни «Учеба», «Дом» и другие сферы находятся в гармонии, сообщаются, взаимопроникают;

- у части студентов сферы изолированы и в них заметен диссонанс, противостояние, взаимоисключение, дисгармония.

Результаты данного исследования по апробации проективных тестов «Безопасность» и «Сферы моей жизни» показывают возможность последующего внедрения данных проективных тестов в диагностическую практику в системе образования.

Обобщение эмпирических данных проективной диагностики студентов педагогического вуза позволяет оптимизировать дальнейшую комплексную психолого-педагогическую работу с ними, которая в том числе учитывает неосознаваемые личностные установки и эмоциональное отношение будущих педагогов к безопасности.

Список литературы:

1. Кузнецова Е.Н., Хилько (Швецова) О.В. Психологические особенности проявления социальной тревожности, социофобии у студентов педагогического вуза как критерий комплексной безопасности образовательной среды // Проблемы современного педагогического образования. Ялта, 2020. № 69(3). С. 278-281.

2. Кузнецова Е.Н., Швецова (Хилько) О.В. Психологические особенности проявления социальной тревожности и социофобии у студентов педагогического вуза как критерий комплексной безопасности образовательной среды [Электронный ресурс] // Прикладная психология и психоанализ. Ставрополь, 2021. № 1. URL: <https://www.prip.idnk.ru/> (дата обращения: 08.10.2022).

УДК 378.1

Котлярова Валентина Михайловна

МБОУ СОШ № 26 г. Ставрополя

Kotlyarova V.M.

MBEI Secondary school № 26 in Stavropol

E-mail: kotlyarova_v@inbox.ru

Луговая Екатерина Александровна

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

Lugovaya E.A.

SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol

E-mail: ek.lugovaya@yandex.ru

СОХРАНЕНИЕ БЕЗОПАСНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ СРЕДСТВАМИ РУССКОГО КАК РОДНОГО ЯЗЫКА PRESERVATION OF A SAFE EDUCATIONAL ENVIRONMENT BY MEANS OF RUSSIAN AS A NATIVE LANGUAGE

Аннотация. Статья посвящена сохранению безопасной образовательной среды через сохранение уникальности русского языка, изучение культуры речевого поведения современного подростка, а также учета национально-культурного компонента. Роль духовной культуры в формировании языка наиболее полно раскрываются на уроках родного языка, что находит отражение в нормативной документации и примерной программе по данной дисциплине. В современном образовательном пространстве остро встает проблема повышения уровня читательской культуры, обогащения словарного запаса, что можно достичь средствами авторского элективного курса «Чистота русского слова» с опорой на творческое наследие А.П. Чехова.

Abstract. The article is devoted to the preservation of a safe educational environment through the uniqueness of Russian language, the study of modern teenager's speech behavior; as well as taking into account the national-cultural component. The role of spiritual culture in the formation of the language is most fully revealed in the lessons of the native language, which is reflected in the normative documentation and an exemplary program for this discipline. In the modern educational space, there is an acute problem of raising the level of reading culture, enriching the vocabulary, which can be achieved by means of the author's elective course "Purity of the Russian Word" based on the creative heritage of A.P. Chekhov.

Ключевые слова: родной (русский) язык, безопасная образовательная среда, культура речи, элективный курс, этнокультурные особенности, язык и культура, компетентностный подход.

Key words: native (Russian) language, safe educational environment, culture of speech, elective course, ethnocultural features, language and culture, competence-based approach.

В современных условиях система образования гарантирует единство образовательного пространства на территории Российской Федерации, защиту

и развитие этнокультурных особенностей и традиций народов России в условиях многонационального государства [1, с. 4]. Сохранение безопасной образовательной среды, на наш взгляд, тесно связано с ресурсами родного языка, сохранением его уникальности и культуры речевого поведения. Именно последний аспект вызывает большое количество дискуссий и является предметом обсуждения как лингвистов, так и политиков, социологов и других общественных деятелей.

С лингвистической точки зрения, загрязнение русского языка сленгом, жаргонами, иноязычными словами – результат «естественного отбора» целесообразных языковых средств, которые позже перейдут с периферии в ядро национального языка, что подтверждается и реформами Петра I, насильно внедрившего в русский язык лексику из голландского и немецкого языка, и «золотым веком русской литературы», активно использовавшим галлицизмы, и рубежом XX – XXI веков. Общественные же деятели своим вниманием к современному состоянию русского языка часто наносят больше вреда, нежели пользы (например, стремление реформировать орфографию по принципу «как слышу, так и пишу»).

Несомненным остается тот факт, что речь современного подростка беднее, чем она являлась у этой же возрастной категории в XX веке, что связано с низким уровнем читательской культуры, бедностью словарного запаса и, как следствие, невозможностью выразить правильно собственные мысли. Именно эта проблема выкристаллизовывается в современном образовательном пространстве. Язык и культура – это единство позволит репрезентировать национально-культурный компонент, духовные ценности этноса, доказав, что как культурное достояние народа, так и этические характеристики отдельной личности эксплицируются в языке. Исследования, посвященные взаимодействию языка и культуры, не исчерпываются выявлением общего и универсального для языков, национальных особенностей формирования языковых картин мира, но позволяют описать роль духовной культуры в формировании языка (Е.М. Верецагин, Ю.С. Степанов, Н.И. Толстой, А.Ф. Лосев, Е.Л. Березович и другие). Известно, что в переломные исторические эпохи язык (родной или государственный) становится символом национального самосознания. В условиях нарастания интеллектуальной и духовной стандартизации целых народов, духовно-нравственного возрождения России усиливается социальная значимость лингвоэкологии в формировании духовной культуры русского и в целом российского народа. Кроме того, от сохранения культурных и духовных ценностей, закреплённых в языке, зависят в наши дни судьбы самого человечества.

Работа в этом направлении наиболее полно соответствует задачам такой дисциплины, как родной язык. Она может быть включена в любой из этапов урока и тесно переплетаться с его основной темой. Примерная программа по родному языку для основной школы составлена на основе Фундаментального ядра содержания общего образования и Требований к результатам основного общего образования, представленных в Федеральном государственном

стандарте общего образования второго поколения. В ней также учитываются основные идеи и положения программы развития и формирования универсальных учебных действий для основного общего образования, преемственность с примерными программами начального общего образования.

Примерная программа является ориентиром для составления рабочих программ: она определяет инвариантную (обязательную) часть учебного курса, за пределами которого остается возможность авторского выбора вариативной составляющей содержания образования. Авторы рабочих программ и учебников могут предложить собственный подход к структурированию учебного материала, определению последовательности его изучения, расширению объема (детализации) содержания, а также определению путей формирования системы знаний, умений и способов деятельности, развития, воспитания и социализации учащихся. Рабочие программы, составленные на основе примерной программы, могут использоваться в учебных заведениях разного типа и разной специализации.

В примерной программе обозначено целеполагание предметных курсов на разных уровнях: на уровне метапредметных, предметных и личностных целей; на уровне метапредметных, предметных и личностных образовательных результатов (требований); на уровне учебных действий.

Целями изучения родного языка в основной школе являются:

- воспитание уважения к родному языку, сознательного отношения к нему как явлению культуры;
- осмысление родного языка как основного средства общения, средства получения знаний в разных сферах человеческой деятельности, средства освоения морально-этических норм, принятых в обществе;
- осознание эстетической ценности родного языка: развитие готовности и способности к речевому взаимодействию и взаимопониманию, потребности в речевом самосовершенствовании;
- освоение знаний об устройстве языковой системы и закономерностях ее функционирования, о стилистических ресурсах и основных нормах родного литературного языка;
- овладение на этой основе культурой устной и письменной речи, видами речевой деятельности, правилами использования языка в разных ситуациях общения, нормами речевого этикета.

Цели изучения родного языка регламентируют как логику построения курса и предполагают модульное распределение материала по следующим блокам: «Культура речевого общения», «Речевой этикет», «Текст», так и овладение следующими компетенциями:

- коммуникативная компетенция предполагает овладение видами речевой деятельности и основами культуры устной и письменной речи, базовыми умениями и навыками использования языка в жизненно важных для данного возраста сферах и ситуациях общения.
- языковая и лингвистическая (языковедческая) компетенции формируются на основе овладения необходимыми знаниями о языке

как знаковой системе и общественном явлении, его устройстве, развитии и функционировании: освоения основных норм родного литературного языка; обогащения словарного запаса и грамматического строя речи учащихся; формирования способности к анализу и оценке языковых явлений и фактов, необходимых знаний о лингвистике как науке, ее основных разделах и базовых понятиях: умения пользоваться различными видами лингвистических словарей.

– культуроведческая компетенция предполагает осознание родного языка как формы выражения национальной культуры, понимание взаимосвязи языка и истории народа, национально-культурной специфики родного языка, освоение норм речевого этикета, культуры межнационального общения; способность объяснять значения слов с национально-культурным компонентом.

В соответствии с этими требованиями мы создали элективный курс для работы на уроке родного (русского) языка «Чистота русского слова» с опорой на творческое наследие А.П. Чехова для создания межпредметных связей с уроком литературы и более глубоким изучением языка произведений и понятия идиостилия писателя.

Современное состояние общества находит отражение в лексической системе современного русского языка, которая динамично развивается под воздействием экстралингвистических факторов. Одной из тенденций развития лексики в начале XXI века является ее экспрессивность, что проявляется в усилении оценочности и яркой выразительности. Этот факт, с одной стороны, вызывает опасение лингвистов, так как является фактором снижения речевой культуры подрастающего поколения, но, с другой стороны, эта тенденция активно используется в произведениях художественной литературы и является маркером индивидуально-авторской картины мира.

Именно на первых вводных часах мы раскроем многогранность и яркость языка произведений А.П. Чехова, проиллюстрируем примерами лексики ограниченного употребления. С этого начнется курс изучения творчества автора в контексте лексического пласта русского языка – сниженной лексики, эмотивной, жаргонизмов, диалектизмов, профессионализмов, которых в произведениях автора достаточно и раскроем важность умения определять и дифференцировать различные слова и понятия из текстов. Поднимаемая проблема сегодня особенно актуальна не только в научном сообществе, но и среди рядовых читателей: узнав, каков смысл использования сниженной лексики в произведениях А.П. Чехова, мы сможем обратить внимание на культуру речевого общения современного подростка.

Список литературы:

1. Методическое пособие по сохранению и развитию родных языков для общеобразовательных организаций: методическое пособие / сост. Е. У. Акбаш ; автономное учреждение дополнительного профессионального образования Ханты-Мансийского автономного округа – Югры «Институт развития образования». Ханты-Мансийск : Институт развития образования, 2018. 80 с.

УДК 373.2

Мажаренко Светлана Викторовна
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный
педагогический институт», г. Ставрополь

Mazharenko S. V.
SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol
E-mail: svetlana-post1@mail.ru

Сердюкова Вера Ивановна
МБДОУ детский сад №34 «Родничок», г. Пятигорск

Serdyukova V.I.
MBDOU kindergarten № 34 «Rodnichok», Pyatigorsk
E-mail: doy34@pyatigorsk.ru

АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ КОНТЕКСТ СОЗДАНИЯ БЕЗОПАСНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ПРИ ПОДГОТОВКЕ РЕБЕНКА К ШКОЛЕ

THE ANTHROPOLOGICAL CONTEXT OF CREATING A SAFE EDUCATIONAL ENVIRONMENT WHEN PREPARING A CHILD FOR SCHOOL

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы, касающиеся создания безопасной среды развития ребенка при подготовке его к школе в дошкольной образовательной организации, обозначена актуальность взаимосвязи педагогической деятельности по обеспечению необходимых условий для успешного обучения и воспитания ребенка в предшкольный период и компетентности педагогов по созданию безопасной образовательной среды с учетом рассматриваемой проблемы, в контексте антропологического взгляда на обозначенный круг вопросов представлены основные концептуальные позиции по созданию в дошкольной организации условий, обеспечивающих необходимый и достаточный уровень развития ребенка как фактора готовности к освоению программ начального образования.

Abstract. The article discusses issues related to the creation of a safe environment for the development of a child in preparation for school in a preschool educational organization, identifies the relevance of the relationship between pedagogical activities to ensure the necessary conditions for successful education and upbringing of a child in the preschool period and the competence of teachers to create a safe educational environment, taking into account the problem under consideration, in the context of an anthropological view of the designated range of issues the main conceptual positions on the creation of conditions in a preschool organization that ensure the necessary and sufficient level of child development as a factor of readiness to master primary education programs are presented.

Ключевые слова: дошкольник, образовательная среда, безопасная среда, условия развития, подготовка к школе, «самоценность» дошкольного детства, детоцентризм, дошкольное детство, возрастные особенности, готовность педагога.

Key words: preschool child, educational environment, safe environment, development conditions, preparation for school, «self-worth» of preschool childhood, child centrism, preschool childhood, age characteristics, teacher readiness.

Развитие современного образования по пути усиления личностной доминанты определяет выстраивание всех педагогических систем на основе поддержки развития личности ребенка. Признание в качестве приоритетной задачи раскрытия личностного потенциала и самореализации на каждом возрастном этапе требует создания соответствующих условий в образовательных организациях.

Перевод деятельности дошкольных образовательных организаций в плоскость новой парадигмы означает ломку устоявшихся взглядов на миссию дошкольной системы, в частности, относительно вопроса подготовки ребенка к школе. Детоцентризм как новая стратегия дошкольного образования в рамках стандартизации полностью исключает «школяризацию» педагогического процесса с ориентацией на выполнение императивных требований школы.

В данном контексте совершенно иное понимание приобретает процесс подготовки ребенка к школе. В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» указано, что дошкольное образование направлено на «достижение детьми уровня развития, необходимого и достаточного для освоения ими программ начального общего образования» [ст. 64, п.1 ФЗ «Об образовании в РФ», ФЗ 273 от 29.12.2012]. Главной задачей в выполнении данной функции, рассматриваемой через призму требований образовательного стандарта, становится устранение риска «натягивания» школьной жизни на дошкольное детство, амплификация естественных процессов развития ребенка. Ключевую роль при этом приобретает именно процесс развития ребенка на основе создания благоприятных для этого условий в соответствии с его возрастными и индивидуальными особенностями.

Вместе с тем, практика деятельности образовательных организаций демонстрирует разного рода угрозы для благополучного развития ребенка в предшкольный период, выражающиеся в отсутствии консолидированности позиций всех институтов воспитания (семьи, детского сада, школы) относительно понимания школьной готовности. Ложная логика ориентированности на часто завышенные ожидания школы влечет за собой утрату «самоценности» дошкольного периода развития ребенка, искусственное встраивание дошкольника в неадекватную для него систему школьного обучения. По мнению А.Г. Асмолова, форсированная подготовка к школе фактически вытесняет специфические формы активной деятельности дошкольника, приводя к излишнему «дидактизму» [3, с. 22]. В данном аспекте все рассуждения сходятся в плоскости актуализации вопросов создания благоприятной образовательной среды, исключающей любые попытки искусственной интенсификации процесса развития ребенка, вытеснения специфически детских видов деятельности школьными формами.

Усиление внимания к понятию образовательной среды детерминировано процессами модернизации системы образования в рамках новой парадигмы. Многочисленные интерпретации понятия образовательной среды в научной литературе пересекаются в понимании данного феномена как совокупности

условий, целенаправленно создаваемых для полноценного образования и развития детей. Образовательная среда рассматривается как дополнительный педагогический ресурс, который может способствовать либо препятствовать достижению целей образовательной деятельности [2]. Сделать процесс развития управляемым и эффективным поможет специальное воздействие на среду как основной детерминирующий фактор развития. Следовательно, объектом педагогического воздействия должен быть не ребенок, а условия его развития и жизнедеятельности.

Одним из существенных критериев образовательной среды с учетом современных тенденций признается ее безопасность. Создание безопасной образовательной среды становится фактором предупреждения или минимизации угроз развития и понимается как обеспечение комплексной системы защищенности ребенка в образовательном процессе. В данном аспекте особую значимость приобретает вопрос готовности педагогов к созданию безопасной среды в образовательных организациях. Недостаточная компетентность педагога в области создания образовательной среды надлежащего качества выступает в качестве фактора, существенно влияющего на результативность образовательной деятельности. Способность педагога проектировать и создавать безопасную среду отождествляется с функцией управления рисками, представляющими опасность для социализации и развития личности. Рассмотрение образовательной среды с позиции предоставляемых ею возможностей для развития ребенка предусматривает повышение компетентности педагога в области создания среды с оптимальными параметрами для решения разного рода профессиональных задач. Требования к профессиональной компетенции педагога в этой части рассматриваются во всех обобщенных трудовых функциях профессионального стандарта: обучении, воспитательной и развивающей деятельности.

В дошкольном учреждении создание безопасной образовательной среды приобретает исключительно важное значение в аспекте решения проблемы подготовки детей к обучению в школе. Понимание первостепенной значимости данной проблемы стало предметом пристального внимания педагогического коллектива МБДОУ детского сада № 34 «Родничок» города Пятигорска, который на протяжении ряда лет занимается вопросами оптимизации преемственных связей со школой и подготовки ребенка к школьному обучению.

В рамках современных директивных требований к деятельности дошкольных образовательных организаций, изменения подходов к пониманию дошкольного детства как важного периода развития безотносительно к задаче подготовки к школе, актуальным становится обсуждение вопроса о том, какой тип среды следует считать оптимальным, то есть безопасным, для обучения и воспитания детей дошкольного возраста. В ракурсе рассматриваемой проблемы концептуальной основой деятельности педагогов МБДОУ детского сада № 34 «Родничок» города Пятигорска

лежит представление о том, что подготовка ребенка к школьному обучению безальтернативно осуществляется с учетом специфики дошкольного возраста, исключения неадекватных способов педагогического воздействия. Принятие данного подхода будет способствовать формированию у дошкольника всего комплекса социальных и психологических характеристик, необходимых для успешного освоения программы начальной школы, предупреждения процессов дезадаптации на этапе школьного обучения.

Антропологический контекст решения проблемы создания безопасной образовательной среды соотносится с выделением основных концептуальных позиций, которые необходимо учитывать педагогам и всем воспитывающим взрослым на этапе подготовки ребенка к школе.

1. Признание дошкольного возраста как самоценного периода развития ребенка, снятие задачи специальной подготовки к школе в сочетании с решением актуальных задач поддержки развития ребенка. Отсюда, формирование фундамента школьной готовности должно осуществляться естественно и непринужденно на основе специфически детских видов деятельности дошкольника. Только такой путь подготовки к школе можно считать оправданным [3, с. 22].

Использование приоритетных видов деятельности дошкольника (игры, конструирования, лепки и т.д.) непосредственно влияет на формирование у ребенка предпосылок учебной деятельности, специфических новообразований, необходимых для успешного перехода на следующую ступень образования. По мнению исследователей, занимающихся изучением данной проблемы, если развитие ребенка на предыдущем этапе было неполноценным, не получили развитие специфические черты личности, то на следующем этапе он будет испытывать серьезные трудности и его развитие будет искаженным [1, с. 3].

2. Обеспечение «охранительной» функции образования, использование здоровьесберегающих технологий при проведении всех педагогических мероприятий для сохранения физического и психологического здоровья детей, их эмоционального благополучия (соблюдение режима дня, нормирование образовательной нагрузки, рациональное сочетание видов активности ребенка, выполнение санитарно-гигиенических требований, использование физкультминуток, двигательных пауз и т.д.). В условиях переориентации образования на личностно-ориентированный подход особое внимание приобретает психологический аспект безопасности среды дошкольной организации через создание комфортных условий пребывания ребенка в детском саду, атмосферы защищенности и доверия. Среда жизнедеятельности ребенка должна быть зоной эмоционального благополучия и психологического комфорта детей. В такой среде ребенок не испытывает страха, унижения, верит в себя, не боится сделать ошибку. Он свободен, уверен в своих силах, движим собственными желаниями. Именно в такой атмосфере происходит подлинное развитие.

3. Демократический характер взаимодействия с детьми. Педагогам необходимо научиться видеть в ребенке субъекта деятельности, соответствующим

образом взаимодействовать с ним, выстраивать образовательное пространство на основе отношений сотрудничества, предусматривающих активность ребенка. Именно активность ребенка признается основой развития – знания не передаются в готовом виде, а осваиваются детьми в процессе совместной и самостоятельной деятельности. Загоняемый в позицию объекта педагогического воздействия, в условиях фрустрации его познавательных, творческих и других потребностей, ребенок не может полноценно развиваться.

4. Вариативность образовательной среды, при которой гарантируются условия для индивидуального развития ребенка, соблюдается комплекс норм психолого-физической безопасности каждого участника образовательного процесса. Соблюдение принципа индивидуализации в контексте проблемы школьной готовности базируется на представлении о неравномерности вариантов развития детей, что делает неправомерным требование от ребенка конкретных образовательных достижений. Это обстоятельство делает реальным разворот педагога к ребенку, опору на его потребности и возможности, создание условий для раскрытия и развития способностей.

5. Отказ от формальных подходов в обеспечении преемственных связей детского сада и начальной школы. Обеспечение сотрудничества педагогов дошкольной организации и начальной школы является одной из животрепещущих тем и предполагает выработку общих позиций и взглядов на вопросы школьной готовности. Педагогам необходимо осознать, что на каждой ступени образования существуют специфические цели и задачи, которые обеспечивают появление важных возрастных изменений ребенка, необходимых для перехода на следующий уровень образования. Дошкольный возраст не должен расцениваться как этап подготовки ребенка к школьному обучению, а является уникальным и самоценным периодом развития личности ребенка.

6. Согласованное взаимодействие всех участников образовательных отношений, включение родителей в образовательный процесс. В родительской среде подготовка к школе зачастую рассматривается как более раннее изучение программы первого класса и сводится к формированию узко предметных навыков чтения и письма. Являясь заложниками несогласованных действий педагогов дошкольного и начального звеньев образовательной системы, родители воспитанников погружают детей в атмосферу интенсивной учебной подготовки, которая деформирует естественное пространство жизнедеятельности ребенка, лишая его возможности полноценно проживать дошкольное детство. Подобное поведение родителей, чаще всего, обусловлено их отстраненностью от образовательного процесса и незнанием истинных целей дошкольного образования в аспекте подготовки ребенка к школе.

Вышеобозначенные положения позволяют рассматривать образовательную среду с позиции ее безопасности для развития ребенка дошкольного возраста и определяют императивную готовность педагогов к созданию такого рода среды в условиях дошкольной организации. Принятие данных положений педагогами и всеми воспитывающими взрослыми будет способствовать оптимизации процесса развития дошкольников, достижения

ими необходимого и достаточного уровня готовности для успешного освоения программ начальной школы.

Список литературы:

1. Бабинова Н.В. Структура готовности к школе в аспекте готовности детей старшего дошкольного возраста к освоению универсальных учебных действий [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. 2016. № 3. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=24773> (дата обращения: 26.10.2022).
2. Безопасность образовательной среды дошкольного учреждения: учебно-методическое пособие. СПб: Свое издательство. 2015. 293 с.
3. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / под ред. А.Г. Асмолова. М.: Просвещение. 2008. 151 с.

УДК 371

Никабадзе Ольга Сергеевна

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

Nikabadze O.S.

SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol
E-mail: olga.bobrenko@mail.ru

ФЕНОМЕН «СЧАСТЬЯ» В СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ КАК АНТРОПОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

THE PHENOMENON OF «HAPPINESS» IN THE MODERN EDUCATIONAL ENVIRONMENT AS AN ANTHROPOLOGICAL PROBLEM

Аннотация. Проблема формирования и развития психологического и эмоционального здоровья ребенка и, в частности, его способности быть счастливым, является актуальной, но малоизученной. Что такое счастье? Каковы характеристики счастья? Какие создавать условия для благоприятной атмосферы в образовательной организации, способствующей формированию оптимизма? В чем суть профилактики выученной беспомощности? Целью настоящей статьи является описание актуального состояния проблемы феномена «счастья» в образовательной среде и его антропологические аспекты. Основоположающими для исследования явились системный подход, психологическая теория деятельности и принципы гуманной педагогики: согласия, свободы самовыражения, творчества, любви. Исследование выполнено с использованием сравнительного метода, систематизации и концептуализации научных идей, теоретического моделирования. В статье проанализированы различные психолого-педагогические подходы к изучению феномена «счастья», традиционные и гуманные образовательные системы, их целеполагание

с позиций заявленной проблематики. Впервые описаны характеристики счастья в рамках антропологического подхода и основные направления профилактики пессимизма и выученной беспомощности среди детей и молодежи.

Abstract. *The problem of the formation and development of the psychological and emotional health of the child and, in particular, his ability to be happy, is relevant, but little studied. What is happiness? What are the characteristics of happiness? How to create conditions for a favorable atmosphere in an educational organization that promotes the formation optimism? What is the purpose of preventing learned helplessness? The purpose of this article is to describe the current state of the problem of the phenomenon of «happiness» in the educational environment and its anthropological aspects. The basis for the study was a systematic approach, the psychological theory of activity and the principles of humane pedagogy: consent, freedom of expression, creativity, love. The study was carried out using the comparative method, systematization and conceptualization of scientific ideas, theoretical modeling. The article analyzes various psychological and pedagogical approaches to the study of the phenomenon of «happiness», traditional and humane educational systems, their goal-setting from the standpoint of the stated issues. For the first time, the characteristics of happiness within the framework of the anthropological approach and the main directions for the prevention of pessimism and learned helplessness among children and youth are described.*

Ключевые слова: вальдорфская педагогика, традиционная педагогика, личностно-ориентированное образование, гуманно-личностные технологии, безопасность образовательной среды, выученная беспомощность, счастье, личный индекс счастья.

Key words: waldorf pedagogy, traditional pedagogy, student-centered education, humane-personal technologies, educational environment safety, learned helplessness, happiness, personal happiness index.

Сегодня большое количество публикаций в психологии и педагогике образования посвящены проблеме психологически комфортной и безопасной образовательной среды. Рассматриваются взаимосвязи культурологических моделей образования и образовательной среды (А.Г. Асмолов, В.С. Библер, Е.В. Бондаренко, В.П. Зинченко, С.Ю. Курганов, В.В. Сериков, И.С. Якиманская и др.); проведен анализ исследований отношений «ребенок – среда» (А.А. Бодалев, В.А. Караковский, Л.И. Новиков, Н.М. Смирнов и др.); приводятся исследования взаимосвязей предметной среды школы и эмоционального состояния ее субъектов (Д.Ж. Маркович, Н.Н. Моисеев, К. Риттельмайер, М. Черноушек, Р. Штейнер и др.). В последние годы возрос интерес к изучению социально-психологической среды человека. Эти исследования являются частью более широкого антропологического подхода, который подчеркивает единство человека и мира, в котором он существует (А.В. Аверин, В.П. Панферов, М.М. Бахтин, Л.С. Выготский, В.П. Зинченко, Е.И. Исаев, Д.А. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, В.И. Слободчиков и др.). Но по-прежнему наименее изученными являются вопросы влияния психологических параметров образовательной среды на психологическое здоровье и состояние ее участников, практически отсутствуют психологические технологии работы со средой, мало разработано понятие качества образовательной среды. Отсюда актуальным становится

рассмотрение образовательной среды как условия психологического здоровья личности и ее счастья. На сегодняшний день существуют ряд педагогических подходов, позволяющих увидеть возможность развития этого феномена в образовательной среде [1].

Так, традиционная педагогика признает социальную сущность человека, из которой следует, что целью образования выступает формирование социально значимых качеств, развития человека как члена общества. Цель современной традиционной педагогики – обеспечение безопасных, комфортных условий развития личности и реализации ее природных возможностей. Большинство традиционных учебников и методических пособий по педагогике не считает «счастье» научной категорией, и не считает нужным этому учить [4].

Особенности вальдорфской педагогической технологии обучения состоят в гармоничном сочетании интеллектуального, эстетического и трудового аспектов образования; цель – в широком дополнительном просвещении; межпредметных связях; обязательном преподавании искусства: живописи, изображению форм, музыке; большое место в учебном плане посвящено трудовому воспитанию [2].

Технологии личностно-ориентированного образования включают в себя методы и средства обучения и воспитания, соответствующие индивидуальным особенностям каждого ребенка: используют методы психодиагностики, применяют разнообразные средства обучения, корректируют содержание образования. Цель личностно-ориентированного подхода – удовлетворение образовательных, духовных, культурных и жизненных потребностей личности, гуманное отношение к развивающейся личности, становление ее индивидуальности, сохранение здоровья и возможности самореализации в культурно-образовательном пространстве [3].

Гуманно-личностные технологии Ш.А. Амонашвили предполагают создание условий для развития благородного человека путем раскрытия его личных качеств. Цель, с этой точки зрения, – облагораживание души и сердца ребенка; развитие и становление его познавательных сил; обеспечение условий для расширенного и углубленного усвоения знаний и умений; идеал воспитания, самовоспитания. Из всех проанализированных современных подходов данный подход наиболее близок к тому, чтобы научить ребенка чувствовать себя счастливым [4].

Анализируя психолого-педагогические исследования в области дошкольного и школьного образования, мы пришли к выводу о том, что современные тенденции развития теории и практики образования детей направлены на воспитание патриотических ценностей, информационных умений проектирования, развитие творческих способностей, экологического и нравственного воспитания, но не предполагает создание условий для развития способности быть счастливым [1].

В современной психологической науке счастье исследуется для того, чтобы ответить на ряд важнейших вопросов: Что такое счастье? Можно ли его измерить? От чего оно зависит? Можно ли научить человека быть счастли-

вым? Передовые образовательные технологии сегодня направлены на формирование и развитие функциональной грамотности, которая предполагает: математическую грамотность, финансовую грамотность, читательскую грамотность, естественно-научную грамотность, креативное мышление, и, так называемые глобальные компетенции [4]. Но почему-то не ориентированы на развитие способности ребенка быть счастливым. Почему так важно развивать эту способность? Во-первых, потому, что только счастливый человек может научить счастью своих детей. Во-вторых, счастье как способность является одним из элементов психологического и эмоционального здоровья человека. И с этой точки зрения, это профилактика деструктивных форм поведения, возможность управлять своей жизнью, формировать свое будущее в позитивном ключе.

Анализ исследований показал, что отечественные и зарубежные авторы по-разному определяют счастье как психологический феномен. Д. Леонтьев определяет счастье как состояние, близкое к чувству. По А.Н. Леонтьеву, каждый человек имеет четкий алгоритм достижения счастья [2]. Для этого необходимо лишь поставить перед собой цель и прилагать необходимые усилия для ее достижения.

Счастье как аффективный баланс определяет Т. Бредбери, как качество жизни – Джон К. Фленаган, как оптимизм – О. Сычев, как психологическое благополучие – М. Фордис, как адекватную надежную и стабильную самооценку – М.Б. Розенберг [3]. М. Аргайл обуславливает счастье удовлетворенностью жизнью, а также частотой испытанного человеком положительных эмоций и их интенсивностью [3]. С. Райс различает счастье как кратковременное, основанное на приятных ощущениях, и долгосрочное, базой для которого служат жизненные ценности [3]. По мнению М. Селигмана, счастливая жизнь зависит от реализации себя и своих достоинств в жизни. Только в этом случае возможно получить духовное удовлетворение и достигнуть истинного счастья [4]. С точки зрения позитивной психологии, счастье состоит не в сиюминутных удовольствиях, а в жизни, наполненной положительными эмоциями, связанной с удовлетворенностью своим прошлым и оптимистическим взглядом в будущее [4].

Подводя итог сказанному, отметим, что, с одной стороны, счастье – это сложное, многоуровневое явление, связанное со многими факторами, основными из которых являются наслаждение, духовное удовлетворение, оптимизм, надежда и положительные эмоции. А с другой, – это сложная модель, поэтому человек может быть несчастлив в одном и счастлив в чем-то другом.

М. Селигман выделяет три основные компоненты счастья: способность получать удовлетворение от жизни (от общения, любимого дела, отношения с близкими, общения с природой), испытывать положительные эмоции; счастье внутри нас; переживание счастья связано со смыслом жизни [4].

К. Рифф, обобщив большое количество компонентов счастья, математически вычислил его основные элементы: принятие себя таким,

какой ты есть; позитивные отношения с другими; независимость; контроль над обстоятельствами жизни; наличие цели жизни; личностный рост [4].

С. Райс выводит следующие факторы счастья: автономия; социальная компетентность; личностный рост, самореализация; хорошие отношения с другими; осознанность цели в жизни; самоуважение и принятие [4].

Еще ряд зарубежных исследований показывают, как личность человека влияет на показатели счастья [2]. На основе анализа данных можно сформулировать ряд тезисов:

1. У общительных людей больше потенциала в развитии способности быть счастливым человеком.

2. Более счастливы люди с внутренним локусом контроля. Когда человек убежден, что счастье внутри него и зависит всецело от него самого.

3. Среди оптимистичных людей большее количество по-настоящему счастливых. Исследования М. Селигмана показывают, что человека можно довести до беспомощного состояния, когда он не будет доверять окружающим и не будет верить в то, что может хоть что-то изменить при помощи своих усилий. Он экспериментально доказал, что это чувство выученное, то есть человека можно научить беспомощности достаточно быстро. Беспомощность – это когда ребенок что-то делает, а вокруг происходит что-то, что никак не связано с последствиями его действий. Позже М. Селигман назвал это депрессией. Но если ребенок создает нечто, и мир меняется в соответствии с его действиями – это способствует формированию оптимизма. По мнению М. Селигмана, оптимизму можно научиться; и именно он помогает решать людям более сложные задачи, достигать важного в жизни и понимать, что многое зависит от самого себя. В 1980 году директор института психиатрии в Мюнхене доктор Й. Бренгельман в течение пяти лет изучал стресс и его влияние на уровень счастья человека. Его исследования подтвердили, что это иллюзия считать, чем меньше стресса, тем больше уровень счастья. Счастливый – это тот, у кого достаточно стресса в жизни, но, вместе с тем, он знает, как с этим справиться и умеет это делать собственными силами.

Анализ психологических теорий показал широкий разброс научных представлений о счастье. Но так или иначе, мы можем сделать вывод о том, что оно не лежит внове. Поэтому, например, любые материальные блага счастьем быть не могут. С этой точки зрения, счастье – это способность человека воспринимать жизнь в ее полноте, красоте, осмысленности и наполненности. Оно внутри нас и зависит от нахождения своего предназначения, смысла жизни. То есть человек может находиться в самых разных условиях жизни и чувствовать себя счастливым или несчастным. Результаты исследований доказывают, что здоровье или болезнь, питание, работа, власть и могущество, досуг, генетика и физиология не коррелируют со счастьем [3].

На основании теоретического анализа исследований, посвященных феномену счастья, можно сделать ряд выводов:

1. Исходя из положений традиционной педагогики, следует, что она не рассматривает счастье как цель или задачу воспитательно-образовательного процесса.

2. Наиболее эффективными, с этой точки зрения, являются педагогические теории авторских школ (например, вальдорфская педагогика, гуманно-личностный подход Ш.А. Амонашвили, М.П. Щетинина, Е.А. Ямбурга и пр.) и личностно-ориентированное образование, так как цель этих теории и педагогической практики ориентирована не только на получение положительных эмоций, удовольствия от общения, любимого дела, но и на формирование оптимизма, внутренних смыслов и смысла самой жизни.

3. Счастье – это сложная категория, не зависящая от внешних обстоятельств, в контексте данной статьи определяющаяся как способность человека воспринимать жизнь в ее полноте, красоте, осмысленности и наполненности. Счастье определяется внутренним состоянием человека и зависит от нахождения своего предназначения и смысла жизни.

4. Феномен «счастья» включает в себя различные характеристики. Наиболее важные из них – это самореализация, умение справляться со стрессом своими силами, автономия, умение любить, строить отношения, осознание смысла жизни, стабильная и надежная самооценка.

5. Образовательная среда, построенная только по принципам безопасности и материального благополучия, – не лучший способ помочь детям в жизни.

6. Счастьем можно научить. Для этого в образовательной среде необходимо исключить условия, формирующие «выученную беспомощность» у ребенка, и создать условия для развития оптимизма. Также важно сформировать представления о внутреннем локусе контроля и развивать коммуникативные навыки. Важнейшим условием будет являться содержательность жизни в образовательной организации и вне ее, а также формирование альтруизма у детей.

7. Личный индекс счастья каждой личности формируется из опыта преодоления жизненных неудач. Если удары судьбы человек способен преобразовывать в возможность подняться над самим собой – он приобретает способность быть по-настоящему счастливым. Это также важнейший фактор, который необходимо учитывать при организации воспитательно-образовательного процесса. Так как счастье непосредственно зависит от того, какой опыт получает ребенок в школе, то самые яркие воспоминания жизни об успехах, достижениях, новых друзьях и хорошем отношении с окружающими – это главные элементы в развитии способности быть счастливым.

Поэтому нам представляется важным дальнейшее изучение психологических параметров образовательной среды, их оценки с точки зрения психологического и эмоционального здоровья участников образовательного процесса. Не просто механизмов психологической безопасности, а условий, обеспечивающих позитивное развитие ее субъектов, создающих предпосылки для развития способности быть счастливым человеком.

Список литературы:

1. Безопасность образовательного пространства: Препринт / В.В. Иванов, Н.А. Склянова, И.В. Плющ, Н.Н. Шелетин, А.Ф. Гусев. Новосибирск: НИПКиПРО, 2001. 37 с.

2. Искусство просвещать. Практическая культурология для педагогов и родителей / Евгений Ямбург. М.: Бослен, 2020. 416 с.

3. Основы гуманной педагогики. Кн.3. Школа жизни /Шалва Амонашвили. 2-е изд. М.: Свет, 2018. 320 с.

4. Ромек В.Г. Модели поведенческого анализа // Консультативная психология и психотерапия. 2001. № 4. С. 72–86.

УДК 371.14

Рукавишниковна Елена Евгеньевна

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

Rukavishnikova E.E.

SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol

E-mail: ree2014rf@mail.ru

АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ВЫБОРА ТЕХНОЛОГИИ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ К СОЗДАНИЮ БЕЗОПАСНОЙ РАЗВИВАЮЩЕЙ СРЕДЫ В МОДЕЛИ ОБУЧАЮЩЕЙСЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

ANTHROPOLOGICAL BASES FOR CHOOSING A TECHNOLOGY FOR PREPARING TEACHERS TO CREATE A SAFE DEVELOPING ENVIRONMENT IN THE MODEL OF A LEARNING EDUCATIONAL ORGANIZATION

Аннотация. Образование – это динамичная система, которая меняется закономерно, в соответствии как с тенденциями развития общества, так и внутренними и внешними условиями самой системы. Современная система образования, являясь открытой и динамично развивающейся системой, предъявляет новые требования к педагогу. Эти изменения актуализируют вопросы интеграция внутренних и внешних ресурсов образовательной среды для профессионального развития педагога. Целью исследования стало изучение возможности подготовки педагогов к формированию безопасной развивающей образовательной среды посредством ее внутренних ресурсов. Обоснованы преимущества обучающейся организации, обеспечивающие зону ближайшего развития, как для отдельного педагога, так и педагогического коллектива. Опираясь на рефлексивно-деятельностный подход, раскрывающий антропологический смысл содержания корпоративного обучения, выделены объекты сопровождения педагога и технологии его подготовки к формированию безопасной развивающей образовательной среды.

Annotation. Education is a dynamic system that changes naturally in accordance with both the trends in the development of society and the internal and external conditions of the system itself. The modern education system, being an open and dynamically developing system, makes new demands on the teacher. These changes actualize the issues of integration of internal and external resources of the educational environment for the professional

development of a teacher. The aim of the study was to study the possibility of preparing teachers for the formation of a safe developing educational environment through its internal resources. The advantages of a learning organization, providing a zone of proximal development, both for an individual teacher and for the teaching staff, are substantiated. Based on the reflexive-activity approach, which reveals the anthropological meaning of the content of corporate training, the objects of teacher support and the technology of his preparation for the formation of a safe developing educational environment are identified.

Ключевые слова: профессионально-образовательная среда; обучающаяся образовательная организация; педагог; рефлексивно-деятельностный подход; развитие; технология.

Key words: professional and educational environment; learning educational organization; teacher; reflexive-activity approach; development; technology.

Профессионально-образовательная среда включена в единую образовательную среду учреждения, являясь ее структурным элементом. Основными ее функциями является создание условий для формирования профессионального сознания педагога, удовлетворения его профессиональных и личностных потребностей, мобилизации развивающего потенциала и обеспечение состояния безопасности ее субъектов [1].

Долгосрочной проблемой и возможностями ее разрешения становится развитие личности. Признавая то, что в условиях современного мира, называемого BANI-миром, в ситуации нелинейности и неопределенности, необходимо научиться взаимодействовать с изменяющейся средой, проектировать ее, использовать ее потенциал, является не только требованием времени, но и приоритетной задачей профессионально-личностного развития современного педагога.

По нашему убеждению, решить эту актуальную задачу возможно, используя концепцию «обучающейся организации». Основу концепции «обучающейся организации» определяет непрерывный процесс развития личности педагога, протекающий с той или иной интенсивностью в зависимости от выбранной педагогом модели профессионального развития и ситуации в рамках конкретной образовательной организации. При этом педагог становится активным субъектом общения, познания, профессионального и социального творчества. Это означает то, что для развивающегося педагога необходимо создать развивающее образовательное и профессиональное пространство [4].

Обучающуюся образовательную организацию следует рассматривать как относительно новый способ организации профессиональной деятельности. При таком способе педагог строит собственную, индивидуальную линию профессионально-личностного развития. Основанием для развития выступает субъектность педагога, т.е. та своеобразность, которая сложилась в его индивидуальном профессиональном и социальном опыте: инициативность, самостоятельность, профессиональные интересы и/или профессиональные дефициты, уровень личной культуры, потребности [5].

Обучающаяся образовательная организация – это команда объединенных единым видением и ценностями педагогов, которые имеют способность

развивать, совершенствовать как педагогический процесс (содержание, технологии, формы, ресурсы и др.), профессиональные и межличностные отношения, в нем возникающие, так и собственное понимание социокультурной и образовательной ситуации через систематическую оперативную обратную связь от всех участников образовательных отношений, социальных партнеров, т.е. от внутренней и внешней среды [5].

Существенным отличием обучающейся образовательной организации от традиционной является то, что обучающаяся организация ориентирована не столько на профессионально-личностное соответствие педагога происходящим в системе изменениям, сколько на прогнозирование опережающих действий и инициатив. Такая модель образовательной организации обеспечивает ее субъектам состояние защищенности в осуществлении профессиональной деятельности. Создаваемая при этом безопасная профессионально-образовательная среда рассматривается как условие, стимулирующее развитие личностного потенциала педагога и ресурс, способствующий его открытости к инновациям и готовности к профессиональному развитию и росту [5].

Методологическим основанием функционирования образовательной организации в модели обучающейся организации выступает положение Л.С. Выготского о зоне ближайшего развития, которое по своему механизму является универсальным, и применимо к процессу профессионально-личностного развития педагога вообще, и в его подготовке к формированию безопасной развивающей образовательной среды, в частности.

Проведенный нами анализ показал, что одной из приоритетных задач в управлении процессом создания профессионально-образовательной среды в модели обучающейся организации является организация корпоративного обучения педагогов. По нашему убеждению, такая модель в современных постоянно изменяющихся условиях является оправданной. Содержательно преимущества обучающейся образовательной организации, процессы, осуществляемые в условиях корпоративного обучения, а также их результаты, определяемые в соответствии с критериями и показателями, представлены в таблице 3.

Таким образом, объективно изменяющиеся условия образовательной и профессиональной среды требуют переосмысления педагогического опыта и осуществления рефлексивно-деятельностного подхода к подготовке педагога к формированию безопасной развивающей образовательной среды.

В модели обучающейся организации рефлексивно-деятельностный подход следует рассматривать как систему принципов и технологий содействия профессионально-личностному развитию педагога в процессе его взаимодействия и сотрудничества с профессиональным сообществом через интериоризацию способов совместной деятельности в условиях корпоративного обучения. Положительной динамикой этого процесса становится расширение зоны актуального и ближайшего профессионального развития, как педагога, так и педагогического коллектива. Значимым становится постановка вопроса о выборе технологии подготовки педагога формированию безопасной развивающей образовательной среды [2].

Таблица 3

**Критерии и показатели процессов корпоративного обучения
в модели обучающейся образовательной организации**

Преимущества обучающейся образовательной организации	Процессы	Критерии*/ Показатели**
Возможность стать зоной ближайшего развития, как для педагогического коллектива, так и отдельного педагога.	Осуществляется раннее информирование о предстоящих изменениях и погружение в их суть и объективизация грядущих перемен: снимается психологическое напряжение в их субъективном восприятии.	Внешний критерий/ Непрерывность инновационных процессов. Внутренний критерий/ Когнитивный
Возможность быстро «ориентироваться во времени и пространстве», способность видеть существующую или возникающую смысловую, социальную или индивидуальную, информационную и ценностную композицию в ситуации изменений и неопределенности в образовательной системе.	Снимается отчуждение процесса обучения самих педагогов от специфических проблем образовательной организации.	Внешний критерий/ Непрерывность инновационных процессов. Внутренний критерий/ Ценностный. Когнитивный.
Возможность развивающего и созидательного взаимодействия педагога и среды как способа проявления его субъектной позиции в профессионально-образовательной среде.	Именно в образовательной организации формируются образовательные и профессиональные потребности и запросы, мотивация к профессиональному развитию и др.	Внешний критерий/ Востребованность научно-методического сопровождения. Внутренний критерий/ Ценностный. Личностный.
Возможность видеть результат обучения педагогов: происходящие профессиональные изменения и динамику уровня их профессиональной образованности и компетентности.	Осуществляется фасилитация процессов профессионально-личностного развития педагога.	Внешний критерий/ Востребованность научно-методического сопровождения. Корпоративное обучение (технологии). Внутренний критерий/ Ценностный. Когнитивный. Деятельностный. Личностный.

Возможность объединения ресурсов для содержательного наполнения профессионально-образовательной среды.	Реализуется персональная модель профессионального поведения в подвижной педагогической ситуации.	Внешний критерий/ Достижения педагогов. Непрерывность инновационных процессов. Востребованность научно-методического сопровождения. Корпоративное обучение (технологии). Внутренний критерий/ Ценностный. Когнитивный. Деятельностный. Личностный.

Примечания:

*Внешние критерии – соответствие признакам обучающейся организации.

**Показатели: непрерывность инновационных процессов; востребованность научно-методического сопровождения; корпоративное обучение (технологии); достижения педагогов.

*Внутренние критерии – профессиональная компетентность педагогов.

**Показатели: ценностный (направленность на профессиональное развитие); когнитивный (знание современных профессиональных задач, владение педагогическими знаниями и умениями); деятельностный (умение решать современные профессиональные задачи); личностный (ответственность, креативность, рефлексивность).

Выбор технологии по подготовке педагога к формированию безопасной развивающей образовательной среды и последующего осуществления в этой среде педагогической деятельности определяется, прежде всего:

- самим педагогом, на основе рефлексии как результатов педагогической деятельности, профессиональных запросов и/или профессиональных дефицитов, так и мотивационной готовности к изменениям, т.е. на личностном уровне;
- образовательной организацией, на основе результатов мониторинга и/или экспертизы, направлений и приоритетов методической службы и др., т.е. на институциональном уровне [4].

Основываясь на рефлексивно-деятельностном подходе, раскрывающем антропологический смысл содержания корпоративного обучения, можно выделить объекты сопровождения согласно антропологическим основаниям: а) субъектно-деятельностному и б) культурно-историческому, объектами сопровождения педагога в модели обучающейся образовательной организации являются [4]:

а) по содержанию профессиональной деятельности педагога (ценностный, когнитивный и деятельностный показатели):

- предметные компетенции педагога;
- методические и психолого-педагогические компетенции педагога;
- коммуникативные компетенции педагога.

б) по сфере бытия (ценностный, когнитивный, деятельностный и личностный показатели):

– социальная жизнь (возможность включения в различные социальные среды; освоение навыков социального партнерства и взаимодействия с представителями других профессиональных сообществ и общественных институтов; навыков командной работы);

– профессиональная деятельность (освоение способов жизни в мире технологий и информации; развитие умения ориентироваться в больших объемах информации, анализировать ее, принимать решения, решать сложные задачи в сотрудничестве с другими людьми, а также осваивать новые области знаний и эффективно пользоваться различными системами для передачи своих знаний другим и т.д.);

– личностное развитие (повышение личностной включенности и проявление субъектной позиции в условиях изменений и профессиональной инициативы).

Итак, выбор технологии будет осуществляться в соответствии с объектом сопровождения [4], что отражено в таблице 4.

Таблица 4.

**Соотношение технологий подготовки педагога к формированию
безопасной развивающей образовательной среды
в модели обучающейся образовательной организации**

Расширение зоны актуального и ближайшего профессионального развития, как педагога, так и педагогического коллектива в модели обучающейся организации	Технология подготовки педагога к формированию безопасной развивающей образовательной среды
1 – анализ (запрос «сверху» и «снизу», потребности, ожидания)	Технология экспертизы Технология рефлексии
2 – целеполагание (приоритеты институциональные и персональные)	Технология экспертизы Технология рефлексии
3 – ресурсы (кадровые, информационные, научно-методические, психологические)	Технология экспертизы Технология рефлексии
4 – проектирование (содержание, процессы, результаты)	Технология экспертизы Технология рефлексии Технология наставничества Технология индивидуального профессионального маршрута (ИПМ) Тьюторская технология
5 – реализация (преобразовательная деятельность и ее сопровождение)	Технология наставничества Технология ИПМ Тьюторская технология
6 – рефлексия (результаты и эффекты)	Технология экспертизы Технология рефлексии Технология наставничества Технология ИПМ Тьюторская технология Технология портфолио

Таким образом, признавая возможности представленных технологий, допускаем, что развивающие результаты и эффекты от их применения в подготовке педагогов к созданию безопасной развивающей образовательной среды могут носить отсроченный характер, но системный и персонализированный характер.

Процесс подготовки педагогов к формированию безопасной развивающей образовательной среды в модели обучающейся образовательной организации организован в следующей логике: действия педагога начинают планироваться не от глобальных задач образования, не от социального заказа, не от требований администрации, а «от педагога», от его интересов, устремлений, от его запросов и проблем «здесь и сейчас». Такие подходы, технологии и форматы позволяют положить начало или поддержать уже сформированную развивающую образовательную среду в школе и дать педагогам дополнительный импульс для развития, повышения их осознанности и вовлеченности.

Список литературы:

1. Баева И.А., Тарасов С.В. Проектирование профессионально-образовательной среды педагога в условиях внедрения и освоения стандарта профессиональной деятельности (на материале системы образования Ленинградской области) [Электронный ресурс]. URL: http://psyedu.ru/journal/2016/2/Baeva_Tarasov.phtml (дата обращения 11.09.2022).
2. Казакова Е.И. Процесс психолого-педагогического сопровождения // На путях к новой школе. СПб.: Образовательный центр «Участие», 2009. С. 36-46.
3. Ковалева Т.М. Тьюторство как ресурс современного образования // Гуманитарная образовательная среда технического вуза: материалы международной научно-методической конференции 11-13 мая 2016 года. СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2016. С. 11-12
4. Рукавишников Е.Е. Сопровождение педагога как условие комплексной оценки профессиональной деятельности: учебное пособие «Комплексная оценка соответствия деятельности педагога требованиям профессионального стандарта». Ставрополь: Ставролит, 2019. С. 114-169.
5. Рукавишников Е.Е. Обучающаяся организация как условие создания безопасной профессионально-образовательной среды // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2021. № 1 (154). С.85-94.

УДК 378.1

Сиволобова Нелли Александровна
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный
педагогический институт», г. Ставрополь

Sivolobova N.A.
SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol
E-mail: nsivolobova@mail.ru

Ширванян Аревик Эрниковна
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный
педагогический институт», г. Ставрополь

Shirvanyan A.E.
SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol
E-mail: arevik-83@mail.ru

ГОТОВНОСТЬ ПЕДАГОГА К ПРОЕКТИРОВАНИЮ БЕЗОПАСНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ: АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ КОНТЕКСТ

PREPARING TEACHERS TO CREATE A SAFE LEARNING ENVIRONMENT: AN ANTHROPOLOGICAL CONTEXT

Аннотация. В статье рассматриваются компоненты готовности педагога к проектированию безопасной образовательной среды. Авторы анализируют социально-психологическую, экологическую, информационную безопасность как составляющие методической готовности педагога. В статье сделан акцент на ключевую роль мотивации педагогического персонала к проектированию безопасной образовательной среды. Авторы отмечают актуальность исследования временной безопасности современного педагога в условиях насыщенности и многозадачности педагогической деятельности.

Abstract. The article discusses the components of a teacher's readiness to design a safe educational environment. The authors analyze socio-psychological, environmental, and information security as components of a teacher's methodological readiness. The article focuses on the key role of motivation of teaching staff to design a safe educational environment. The authors note the relevance of the study of the temporary safety of a modern teacher in the conditions of saturation and multitasking of pedagogical activity.

Ключевые слова: проектирование, безопасность, безопасная образовательная среда, социально-психологическая безопасность, экологическая безопасность, информационная безопасность, временная безопасность, мотивация.

Key words: design, safety, safe educational environment, socio-psychological safety, environmental safety, information security, temporary security, motivation.

На сегодняшний день одним из актуальных вопросов педагогической теории и практики является подготовка педагога к проектированию безопасной развивающей образовательной среды. В условиях реформирования обра-

зования не вызывает сомнений необходимость проектирования безопасной образовательной среды в образовательном учреждении, ориентации педагога-практика на принятие, освоение и использование в собственной педагогической деятельности технологий, направленных на обеспечение безопасности образовательного пространства в рамках творческого характера деятельности, обеспечивающего субъектную самореализацию, личностное и профессиональное саморазвитие педагога.

В контексте педагогической антропологии готовность педагога к проектированию безопасной образовательной среды строится на основе таких личностных и профессиональных качеств, как мобильность, умение работать в условиях многозадачности, стрессоустойчивость, цифровая грамотность, коммуникабельность, креативность, прозорливость.

С учетом того, что безопасная образовательная среда складывается из целого ряда компонентов, в том числе социально-психологической, экологической, информационной безопасности, готовность педагога к ее проектированию основывается на методической готовности, которая, в свою очередь, направлена на овладение педагогом умениями и навыками использовать весь арсенал форм, методов, приемов, средств обучения и воспитания, основанный на достижениях современной педагогической теории и практики и требовании к обеспечению безопасности образовательной среды.

Методическая готовность формируется как в режиме профессиональной подготовки, так и в режиме педагогической деятельности. Основными формами повышения методической грамотности педагогов на сегодняшний день выступают педагогические советы, которые проводятся, в том числе онлайн, самообразование и повышение квалификации, взаимодействие в сетевых педагогических сообществах.

Одним из актуальных направлений изучения готовности педагога к проектированию безопасной образовательной среды является ее мониторинг, основанный на рассмотрении всех аспектов готовности. Основная цель исследования готовности педагогов заключается в изучении состояния комплексной безопасности образовательной среды образовательных организаций (ДОО, школы, колледжи, вузы, учреждения дополнительного образования) и готовности педагогов к ее проектированию. Важно понимать необходимость проведения исследования готовности педагогов на разных уровнях образовательных организаций для своевременного выявления и предотвращения рисков и угроз безопасности образовательной среды.

В этой связи целесообразным является выполнение следующих задач:

- разработка и корректировка методики измерения параметров готовности педагогов к проектированию безопасной образовательной среды;
- измерение выраженности рисков и угроз обеспечения безопасности образовательных организаций;
- анализ динамики готовности педагогов к проектированию безопасной образовательной среды на уровне конкретной образовательной организации, города, края;

- разработка рекомендаций по повышению готовности педагогов образовательных организаций разного уровня к проектированию безопасной образовательной среды.

Основными компонентами готовности педагогов к проектированию безопасной развивающей образовательной среды являются:

- готовность педагога к проектированию социально-психологической безопасности;
- готовность педагога к реализации экологического компонента безопасности образовательной среды;
- готовность педагога к проектированию информационной безопасности образовательной среды.

Изучение готовности педагога к проектированию социально-психологической безопасности может основываться на исследованиях И.А. Басовой, понимающей под психологической безопасностью «состояние образовательной среды, свободное от проявлений психологического насилия во взаимодействии, способствующее удовлетворению потребностей в личностно-доверительном общении, создающее референтную значимость среды и обеспечивающее психическое здоровье включенных в нее участников» [1, с. 109].

Следовательно, мониторинг должен быть направлен на изучение таких показателей, как удовлетворенность профессией, желание/нежелание сменить сферу деятельности, взаимоотношения с коллегами, администрацией, обучающимися, родителями, возможность проявлять инициативу и творческие способности, психологический комфорт, настроение, вызываемое профессиональной деятельностью.

Не менее важным показателем готовности педагога к проектированию безопасной образовательной среды выступает готовность к реализации экологического компонента безопасности, опирающегося на экологическую культуру личности, являющуюся интегративным качеством педагога, представленным совокупностью аксиологического, технологического и личностно-творческого компонентов и характеризующимся высоким уровнем овладения валеологическими знаниями и умениями, сформированным ценностным отношением к здоровью, здоровому образу жизни, развитой способностью к рефлексии своей жизнедеятельности и выраженной направленностью профессионально-педагогической деятельности на сохранение, укрепление и формирование здоровья.

Исследование готовности педагога к проектированию экологически безопасной образовательной среды должно основываться на том, что наиболее перспективным механизмом решения возникающей проблематики в процессе становления профессиональной готовности учителя к инновационной деятельности по формированию экологически безопасной образовательной среды, культуры, здорового и безопасного образа жизни с учётом природно-социокультурных особенностей является инновационная образовательная сеть, которая представляет собой современный вариант устойчивой сетевой инфраструктуры, поддерживающей становление в

регионе среды эффективного профессионального общения и взаимодействия исследователей, учителей, воспитателей, управленцев, общественных деятелей, родителей и других заинтересованных сторон, в связи с теми или иными аспектами возникающей новой педагогической практики.

Важное значение в современном мире приобретает информационная безопасность образовательной среды. Неотъемлемой частью подготовки педагогов и совершенствования их профессиональных компетенций становится формирование готовности педагогов к проектированию информационной безопасности образовательной среды. Расширяющееся влияние интернет-пространства, широкомасштабное использование недостоверной информации в сетевых ресурсах ставит под угрозу не только безопасность образовательного пространства, но и национальную безопасность.

В условиях цифровизации образования, расширения использования технологий дистанционного обучения актуальным средством формирования готовности к проектированию безопасной образовательной среды становятся новые формы повышения квалификации работников образования, такие, как вебинары, онлайн-конференции, электронные обучающие курсы.

Исследование готовности педагогов к проектированию информационной безопасности образовательной среды должно быть направлено на изучение уровня сформированности информационной культуры, включающей такие компоненты, как информационная грамотность, медиаграмотность, информационный иммунитет.

Не менее важным компонентом готовности педагога к проектированию безопасной образовательной среды является его временная компетентность. Для формирования временной компетентности, которая подразумевает развитые организационные и прогностические способности, стартовой индивидуальной особенностью, определяющей успех развития временной компетентности, является психологическая зрелость личности, которая включает адекватное восприятие действительности, креативность, устойчивые моральные нормы и многие другие компоненты. Развитие у личности перечисленных компонентов повышает её способности к адаптации, а также оптимизирует комплексную безопасность участников учебного процесса, взаимодействующих с данной личностью [2, с. 89].

При подготовке педагогов к проектированию безопасной образовательной среды следует учитывать ключевую роль мотивации педагогического персонала. Основные направления формирования системы мотивации педагога как механизма управления процессом развития безопасной образовательной среды должны включать:

- формирование мотивации к проектированию психологически безопасной комфортной образовательной среды;
- формирование мотивации к созданию валеологически безопасной образовательной среды;
- формирование навыков безопасной педагогической деятельности в области использования и внедрения в педагогический процесс современных информационных технологий;

– формирование временной компетентности и обеспечение охраны труда педагогического персонала.

Таким образом, формирование готовности педагога к проектированию безопасной образовательной среды в контексте педагогической антропологии должно основываться на взаимосвязи вышеперечисленных компонентов и строится на комплексном подходе к организации учебно-воспитательного процесса.

Список литературы:

1. Баява И.А. Психологическая безопасность в образовании: монография. СПб.: «СОЮЗ», 2002. 271 с.
2. Обеспечение комплексной безопасности участников образовательного процесса: учебно-методическое пособие / под ред. Е.Л. Тиньковой, Ю.А. Катилевской, Е.Ф. Ториковой. Ставрополь: «Тимченко О. Г.», 2020. 120 с.

УДК 378

Суменко Лариса Васильевна

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

Sumenko L.V.

*SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol
E-mail: pav325@yandex.ru*

Таран Ольга Алексеевна

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

Taran O.A.

*SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol
E-mail: taran.olya@list.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВОВ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ САМОРАЗВИТИЮ В ОБЕСПЕЧЕНИИ СОЦИАЛЬНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ОБУЧАЕМЫХ: АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ FORMATION OF MOTIVES OF FUTURE TEACHERS FOR PROFESSIONAL SELF-DEVELOPMENT IN ENSURING THE SOCIAL SECURITY OF STUDENTS: ANTHROPOLOGICAL ASPECT

Аннотация. Обеспечение социальной безопасности обучаемых становится актуальной задачей работы современной образовательной организации. В профессиональную подготовку будущего педагога нужно внести формирование мотивов к саморазвитию компетенций по обеспечению социальной безопасности учеников. Для

этого в практике вузов широко используется проблемное обучение, проектирование моделей авторских систем деятельности, методы активного обучения, методы психической саморегуляции, использование информационных технологий обучения. Во внеаудиторной работе применяются решение ситуационных задач, кейс-стади, что способствует развитию умений и навыков успешных действий в опасных и экстремальных ситуациях.

Abstract. Ensuring the social safety of students is becoming an urgent task of the work of a modern educational organization. In the professional training of a future teacher, it is necessary to introduce the formation of motives for self-development of competencies to ensure the social safety of students. For this purpose, problem-based learning, the design of models of author's systems of activity, methods of active learning, methods of mental self-regulation, the use of information technology training are widely used in the practice of universities. In extracurricular work, situational tasks and case studies are used, which contributes to the development of skills and skills of successful actions in dangerous and extreme situations.

Ключевые слова: социальная безопасность, профессиональная подготовка, антропологические факторы, профессиональная мотивация, профессиональное саморазвитие, условия профессионального саморазвития, формы и методы профессиональной подготовки.

Key words: social security, professional training, anthropological factors, professional motivation, professional self-development, conditions of professional self-development, forms and methods of professional training.

Современное общество ставит перед отечественной системой образования новые задачи, заставляя переосмысливать роль и функции учителя и школы. Среди таких задач – обеспечение социальной безопасности обучающихся. Педагог становится ответственным не только за качество знаний школьников, но и за приобретаемые навыки применения полученных знаний в условиях нестандартных ситуаций, информационного стресса, конфликтов, нарастающих угроз, рисков для жизни и т.п.

Знания учителя в области социальной безопасности могут быть недостаточно обширны и системны. Кроме того, динамизм и изменения социальных условий могут приводить к быстрой потере актуальности знаний педагога по социальной безопасности. Тогда на первый план выдвигается потребность в непрерывном профессиональном саморазвитии в данной области. В настоящее время уже недостаточно только информировать будущих педагогов, необходимо сформировать готовность студента к профессиональной деятельности, выполнению обязанностей на основе знаний и опыта, восполнению дефицита в знаниях и умениях, непрерывному профессиональному саморазвитию для соответствия обновляющимся требованиям к профессиональной деятельности. Для последнего большое значение имеет мотивация (система устойчивых установок и мотивов) [11].

Профессиональное саморазвитие – целостный, целенаправленный, многокомпонентный, личностно и профессионально значимый процесс непрерывного самоизменения; выбор целей, путей и средств профессионального

самосовершенствования; формирование индивидуального стиля профессиональной деятельности. Саморазвитие включает осмысление передового опыта и собственной деятельности, самопознание. Оно может быть направлено на самоутверждение, самосовершенствование и самоактуализацию [3; 6; 9] как базовые ценности антропологической парадигмы в профессиональном образовании. Важную роль в процессе формирования профессиональной мотивации играет осознанная, целенаправленная, активная деятельность студента по созданию и поддержанию у себя побуждений к профессиональной учебно-профессиональной деятельности, постановке профессиональных целей, развитию качеств личности, обеспечивающих успешную профессиональную деятельность.

Несмотря на имеющиеся научные наработки В.А. Сластенина, А.К. Марковой, В.С. Мерлина, В.А. Ядова в области профессиональной подготовки педагога, непосредственно идее профессионального саморазвития посвящены единичные исследования [3; 7].

Формирование мотивов к профессиональному саморазвитию в области обеспечения социальной безопасности обучающихся осуществляется при создании комплекса внешних и внутренних условий, которые мы определили на основе разработок О.И. Марковой [10]:

- осуществление процесса подготовки к профессиональному саморазвитию на основе четко разработанной программы формирования и развития мотивов;
- обеспечение у будущих педагогов наличия профессиональных знаний и практических умений, необходимых для обеспечения социальной безопасности обучающихся;
- применение форм, методов и средств профессиональной подготовки, направленных на повышение уровня готовности к профессиональному саморазвитию;
- систематический мониторинг мотивации будущих педагогов и внесение своевременных корректив в процесс профессиональной подготовки будущего учителя.

Согласно Н.В. Кузьминой, в формировании профессиональной мотивации центральную роль играет личностная направленность специалиста: интерес и любовь к педагогической профессии, осознание трудностей в этом виде деятельности, потребность в ней, стремление к профессиональному саморазвитию. А.К. Маркова подчеркивает, что устойчивая профессиональная направленность – это стремление стать, быть и оставаться специалистом, преодолевая препятствия и трудности в работе [1; 5].

Профессиональная подготовка будущих педагогов в образовательной организации проходит под влиянием ряда факторов (педагогическая среда, педагогический коллектив, профессиональная деятельность), которые способствуют формированию их профессиональной мотивации. Поддержка саморазвития и мотивации к ней у учителя реализуется через ряд систематических мер: курсы переподготовки, курсы повышения квалификации, школы

передового опыта, предметные комиссии, методические семинары. В этих мерах могут присутствовать и занятия, направленные на реализацию их компетенции обеспечения социальной безопасности обучаемых. Необходимо учитывать ряд обстоятельств работы педагога:

- формализм проводимых мероприятий по обучению безопасности,
- недостаточная мотивация педагогов к подобной деятельности,
- перегруженность педагога различными поручениями и функциями,
- эмоциональное выгорание на фоне перегруженности,
- недостаточная поддержка со стороны администрации и родителей к освоению данных компетенций,
- несерьезное отношение самих обучаемых к социальным рискам и др.

Наконец, нужно учесть, что краткосрочные занятия по обеспечению социальной безопасности обучаемых не могут дать достаточно качественных результатов. В такой ситуации саморазвитие педагога во многом может решить возникающие сложности в работе. Само же профессиональное саморазвитие педагога зависит от стремления достичь качественных результатов в карьере и формировании себя как личности.

Для мотивации профессионального саморазвития будущих педагогов, в том числе в обеспечении социальной безопасности обучаемых, используются следующие меры: создается среда, обеспечивающая атмосферу вдохновения и желания продуктивно работать, поддерживаются все образовательные инициативы, обсуждаются все резонансные явления в жизни общества, проводятся семинары о рисках в образовательной среде школы, неформальные инструктажи по технике безопасности, тренировочные меры по обеспечению безопасности в вузе и по месту практики студентов и др.

В качестве приоритетных направлений создания мотивационной среды можно выделить следующие:

- формирование устойчивой мотивации профессионального развития (акцент на ценностно-мотивационные детерминанты будущей профессиональной деятельности и потребность в саморазвитии педагога);
- психологическое сопровождение профессионального развития будущих педагогов;
- обновление и развитие системы повышения квалификации действующих педагогов и обучения их в образовательном учреждении;
- усиление индивидуальной и дифференцированной работы с молодым педагогом, планирование его профессиональной карьеры.

Поскольку, по данным ряда исследований [4; 7; 8], у будущих педагогов при освоении профессии выделяются особенности, в том числе и негативного плана: наличие низкого уровня профессиональной мотивации в целом, доминирование таких уровней профессиональной мотивации, как «показная заинтересованность и равнодушное отношение», «наличие положительной, но слабо выраженной динамики в развитии профессиональной мотивации» к четвертому курсу, доминирование прагматичных по характеру мотивов («получение диплома»), то стоит задача пересмотра некоторых аспектов деятельности вуза. Так, существует необходимость изменения подходов к про-

блеме формирования мотивационной сферы будущих педагогов, в том числе в сфере обеспечения социальной безопасности учащихся.

Тогда мотивация студентов к профессиональному саморазвитию в обеспечении социальной безопасности обучаемых происходит через демонстрацию значимости данного направления работы, тщательному отбору учебного материала, разъяснение как личной, так и профессиональной жизненной необходимости подготовки к обеспечению безопасности в социуме, формирование уверенности в необходимости активно участвовать в обеспечении навыков безопасного поведения.

В этой связи целесообразно использование в профессиональной подготовке будущих педагогов таких методов, как проблемное обучение, проектирование моделей авторских систем деятельности, методы активного обучения, методы психической саморегуляции, использование информационных технологий обучения (для осуществления самообразования студентов) [8].

Для формирования и развития мотивации к самосовершенствованию в области обеспечения социальной безопасности обучаемых применяются задания поискового, проблемного характера с использованием ресурсов Интернет и направленные на подготовку докладов, презентаций, проведение наблюдений за состоянием социальной безопасности в вузе, в городе [2; 5]. Во внеаудиторной работе применяются решение ситуационных задач, кейс-стади и т.п., что способствует развитию умений и навыков, обеспечивающих успешные действия в опасных и экстремальных ситуациях, а также умений разработки и реализации профилактической работы с обучающимися, склонных к рисковому поведению.

В такой работе, осуществляемой с позиций антропологического и личностно-деятельностного подходов, студенты получают расширенные возможности приобретения умений планировать свое поведение, анализировать и оценивать собственные действия, выстраивать взаимоотношения с участниками образовательного процесса.

Список литературы:

1. Бабаева М.Э. Профессиональное самосовершенствование педагога [Электронный ресурс] // Молодой ученый. 2020. № 4 (294). С. 270-272. URL: <https://moluch.ru/archive/294/66707/> (дата обращения: 14.10.2022).
2. Бакшаева Н.А., Вербицкий А.А. Психология мотивации студентов. Москва: Логос, 2009. 184 с.
3. Блинова В.Л., Блинова Ю.Л. Психологические основы самопознания и саморазвития: учебно-методическое пособие. Казань: ТГГПУ, 2009. 222 с.
4. Дельгас И.А. Некоторые аспекты формирования профессиональной мотивации у студентов педагогического колледжа // Международный учебно-методический сборник, Воронеж Изд-во Воронежский государственный педагогический университет, 2006. С. 34-43.
5. Евплова Е.В. Формирование мотивации к профессионально-педагогической деятельности как необходимого условия конкурентоспособности будущего педагога (практический аспект) // В мире научных открытий. 2011. № 9.2 (21). С. 549-556.

6. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. Санкт-Петербург: Питер, 2006. 508 с.
7. Карпов А.В., Карпова Е.В. Методологические основы психологии образовательной деятельности: в 5 т. Москва: Российская академия образования. 2018. Т. 1. 740 с.
8. Кисляков П.А. Инновационные образовательные технологии подготовки будущих педагогов // В мире научных открытий. 2011. Т. 15. № 3.1. С. 554-559.
9. Маралов В.Г. Основы самопознания и саморазвития: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. 2-е изд., стер. М.: Издательский центр «Академия», 2004. 256 с.
10. Маркова О.И. Профессиональное саморазвитие педагога. К.: Вища школа, 2004. 96 с.
11. Реан А.А. Психология изучения личности. М.: Михайлов, 1999. 288 с.

УДК 371

Тюренкова Светлана Алексеевна
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный
педагогический институт», г. Ставрополь

Tyurenkova S.A.
SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol
E-mail: aist-27@mail.ru

АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ОБЕСПЕЧЕНИЮ БЕЗОПАСНОСТИ СОДЕРЖАТЕЛЬНО-МЕТОДИЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

ANTHROPOLOGICAL APPROACH TO ENSURING THE SAFETY OF THE CONTENT AND METHODOLOGICAL COMPONENT OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Аннотация. В статье представлен антропологический подход к обеспечению безопасности содержательно-методического компонента образовательной среды, который предполагает комплексное рассмотрение принципов разработки и содержания отдельных элементов содержательной (концептуальные документы образовательной организации, реализуемые основные и дополнительные программы) и методической (выбор образовательных программ, методов и форм обучения, стиля педагогического взаимодействия с учащимися, учет индивидуальных особенностей и потребностей учеников) его частей; раскрываются направления минимизации рисков нарушения безопасности содержательно-методического компонента образовательной среды.

Abstract. The article presents an anthropological approach to ensuring the safety of the content and methodological component of the educational environment, which involves a comprehensive consideration of the principles of development and content of individual elements of the content (conceptual documents of the educational organization, implemented basic and additional programs) and methodological (selection of educational programs, methods and forms of teaching, style of pedagogical interaction with students, taking into account individual characteristics and the needs of students) its parts; the directions of minimizing the risks of security violations of the content and methodological component of the educational environment are revealed.

Ключевые слова: *безопасность образовательной среды, содержательно-методический компонент образовательной среды, вариативность образования.*

Key words: *safety of the educational environment, content and methodological component of the educational environment, variability of education.*

Современные условия жизни общества, в том числе функционирования образовательных систем, характеризуются значительным увеличением разнообразных угроз, что сохраняет актуальность вопросов обеспечения комплексной безопасности образовательной среды. Как правило, в фокусе области обеспечения безопасности оказывается пространственная среда образовательной организации, которая представляет собой пространственно-семантический компонент образовательной среды и обладает наиболее четкими критериями оценивания ее отдельных элементов – пожарной, антитеррористической, санитарно-гигиенической безопасности и др.

В то же время, рассмотрение безопасности образовательной среды с точки зрения антропологического подхода требует обращения более пристального внимания на такие ее компоненты, как коммуникативно-организационный и содержательно-методический. Отметим, что различные исследования психологической безопасности, отражающей коммуникативно-организационный компонент образовательной среды, представлены гораздо шире остальных компонентов. В связи с этим наше исследование посвящено рассмотрению вопроса обеспечения безопасности именно содержательно-методического компонента.

Исследователи (Непрокина И.В., Тарасов С.В., Болотникова О.П. и др.) к содержательно-методическому компоненту образовательной среды относят содержание образования, выбор оптимальных методов и форм работы с учащимися. Содержательную сферу данного компонента образовательной среды составляют следующие элементы:

- концепция развития образовательной организации, отражающая ценностно-смысловой блок системы образовательного учреждения (ценности, смыслы, миссию, главные задачи образовательной организации по отношению к учащимся, педагогам и социуму, образ выпускника, описание подходов к содержанию и технологиям образования), а также ресурсный блок, представляющий характеристику необходимых ресурсов для реализации целевых показателей;

- программа развития образовательной организации, которая в отличие от концепции, должна представлять системный стратегический план работы учреждения, основанный на глубоком анализе исходного состояния организации с выходом на проблемные точки. В программе развития должны быть четко выделены стратегические и тактические задачи, направленные на обеспечение перехода образовательной организации к новому состоянию [1];

- концепция и программа воспитательной работы, отражающие описание традиций образовательной организации, уклад ее жизни, характеристику урочной и внеурочной деятельности по достижению воспитательных результатов по всем основным направлениям воспитательной деятельности, показа-

тели результативности работы – так называемые «воспитательные эффекты». В программу воспитательной работы также включается профориентационное направление, обеспечивающее самоопределение учащихся [4];

– программы основного и дополнительного образования, реализуемые в образовательной организации. Основными принципами проектирования образовательных программ выступают: отбор содержания с учетом его актуальности для самих учащихся, развития их личности; интеграция содержания на междисциплинарной основе, способствующая повышению осознанности освоения учебного материала и формированию целостного мировосприятия; открытость содержания образования, позволяющая своевременно актуализировать образовательные программы, сочетать стандартизированный подход со свободой педагога и учащихся [1]. Отметим, что в социальном отношении образовательная организация должна обеспечивать вариативность образования, предусматривающую выбор программ, особенно дополнительных, возможность формирования индивидуальных образовательных маршрутов учащихся в соответствии с интересами, потребностями ребенка и его семьи.

Методическая часть содержательно-методического компонента образовательной среды, как правило, не оформляется в виде локальных нормативных документов, а реализуется педагогами посредством выбора тех или иных образовательных программ, методов и форм обучения, стиля педагогического взаимодействия с учащимися, учета в педагогическом процессе индивидуальных особенностей и потребностей учеников, в том числе, возрастных и физиологических различий, например, в ведущем способе восприятия информации. Современная педагогическая наука, основанная на антропологическом подходе, актуализирует технологии личностно-ориентированного и развивающего обучения, идеи педагогики сотрудничества. Именно эти методологические подходы соответствуют субъект-субъектному, а также системно-деятельностному подходам, обозначенным в ФГОС. Также исследователи отмечают необходимость акцентировать внимание и мотивировать учителей, прежде всего, на широкое применение в учебном процессе проблемного обучения и диалоговых форм учебного сотрудничества.

Отметим, что, по мнению Тарасова С.В., такие элементы, как учебное содержание, методики, управленческие аспекты и другие становятся условиями образовательной среды, если рассматриваются через призму их влияния на учащихся посредством формирования мировоззрения, культуры, нравственных ориентиров, а также степени воздействия на структуру и характер взаимоотношений, складывающихся в образовательной организации между всеми участниками учебного процесса [8]. В связи с этим для обеспечения безопасности содержательно-методического компонента образовательной среды крайне важна комплексная антропологическая оценка влияния выделенных элементов на учащихся и других субъектов образовательного процесса.

Так, при формировании основных концептуальных документов образовательной организации (концепция жизнедеятельности образовательного

учреждения, концепция воспитательной работы) необходим всесторонний учет опыта и традиций каждого образовательного учреждения, индивидуальности в содержании для предотвращения формального подхода к их разработке, формирования ложных целей развития образовательных систем, что может обусловить неэффективность последующей работы и придать регрессивный характер всему образовательному процессу [2].

Следующей проблемной и неоднозначной областью, в которой высока опасность нарушения безопасности содержательно-методического компонента образовательной среды, выступает вариативность образовательных программ. На государственном уровне стоит задача проведения глубокой многоаспектной экспертизы авторских программ, курсов с целью обеспечения их содержательной и технологической безопасности. В силу различных причин (нехватка экспертов, недостаточное финансирование экспертных процедур, формализм и др.) значительное количество программ остается за рамками государственного контроля. Так, Слепцова И.Ф. отмечает, что в сфере дошкольного образования парциальные программы, которых на сегодняшний день насчитывается около 300, не подлежат обязательной экспертизе. При этом объем вариативной части основных образовательных программ дошкольной организации составляет 40 % и может быть представлен именно парциальными программами. Все это увеличивает риск несоответствия ООП ДО требованиям ФГОС [7]. В системе школьного образования указанная проблема также имеет место. В современных условиях, когда осуществляется борьба за умы подрастающего поколения, за формирование у молодых людей тех или иных ценностей и мировоззренческих установок, которая идет на фоне отсутствия в нашей стране общегосударственной идеологии, риск неточного (или даже заведомо ложного) предметного содержания (например, фальсификация истории России или акцентирование внимание учащихся на второстепенных вопросах) может иметь разрушающие последствия не только для личности, но и для общества в целом. Снижение указанного риска на уровне образовательной организации, по нашему мнению, возможно при условии реализации только тех курсов, которые имеют государственную экспертную оценку. Реализация вариативной части образовательной программы также должна вестись на основе рекомендованных парциальных программ или авторских программ учебных предметов, а в случае их недостаточности, за счет расширения и углубления содержания инвариантной части ООП.

Вариативность, осуществляемая на основе индивидуализации обучения и предоставления учащимся возможности освоения образовательной программы по индивидуальному маршруту, также связана с некоторыми рисками. В первую очередь, ряд экспертов отмечает риск усиления социального неравенства. Так, И. Фрумин, на основании исследований Института образования Высшей школы экономики, утверждает, что в современной практике выбор наиболее перспективных образовательных траекторий зависит не столько от личных успехов ученика, сколько от образовательных притязаний родителей, а также уровня их материальной и социальной благополучности. В системе

образования, следует из доклада И. Фрумина, воспроизводятся характерные для общества информационные, культурные и социальные барьеры. И школа, как правило, не помогает их преодолеть: социальная мобильность учеников не в списке её приоритетов. Без преодоления данных барьеров неравенство будет только нарастать [3]. Таким образом, экспертное сообщество сходится во мнении, что безопасность образовательной системы возможна только на основе индивидуализации, рассматриваемой в контексте способов освоения одинакового, равного для всех, содержания. Возможными подходами к осуществлению индивидуализации, по мнению И. Реморенко [3], выступают следующие направления:

- ориентация на традиционные результаты с элементами индивидуализации. При этом индивидуальная траектория выстраивается только для личностного развития учащегося. В российской образовательной практике данный подход только получает импульс. Данное направление, возможно, станет областью профессиональной деятельности советников по воспитательной работе;

- взаимосвязь предметных и непредметных результатов. Такое направление задается декларированием в ФГОС метапредметных результатов образования, однако логика связей между различными дисциплинами и их реализация в школе на настоящий момент разработана недостаточно;

- концептуально-ориентированное обучение предполагает выделение особенно важных, ключевых вопросов содержания в каждом учебном предмете, представляющих основные концепции и положения, необходимые для понимания современного состояния науки. При этом ученики могут по разным траекториям, в разной последовательности проходить данные ключевые точки. Однако, большинство учащихся не готовы к индивидуализации обучения, у них отсутствуют сформированные навыки самоорганизации и самоконтроля, необходимые для обучения по индивидуальному образовательному маршруту [6]. Сам выбор образовательного направления, индивидуальной траектории его освоения требует определенной зрелости, осознанности и ответственности, что присуще далеко не каждому учащемуся. В целях минимизации риска неверного выбора в образовательной организации должны быть предусмотрены механизмы изменения образовательного маршрута, которые могут потребоваться школьникам. Также целесообразно осуществлять подготовительную работу с учащимися, заключающуюся в формировании навыков и умений учиться, учебной рефлексии, проведении «мотивирующих» уроков перед контрольными работами, системном осуществлении профориентационной работы.

Антропологический подход к обеспечению безопасности содержательно-методического компонента предполагает также создание условий для саморазвития и самосовершенствования педагогов, повышения их квалификации в области методической деятельности. В то же время в исследованиях, проведенных среди педагогов г. Ставрополя, показано, что высокий уровень способности к саморазвитию и самообразованию выявлен только у 5,6 % участников исследования, а 90 % педагогов не готовы к принятию нового в професси-

ональной деятельности, проявляют консервативное отношение к процессам модернизации и демонстрируют низкий уровень личностной готовности к переменам [5; 9].

Таким образом, для обеспечения безопасности содержательно-методического компонента образовательной среды необходимо обновить педагогические подходы; развивать у школьников самостоятельность в обучении; информировать учеников и их родителей об образовательных возможностях; объединить ресурсы с другими организациями, чтобы создать насыщенную образовательную среду; снять часть нагрузки с учителей при помощи тьюторов и/или цифровых платформ [3].

Список литературы:

1. Моисеев А. Пишем программу развития [Электронный ресурс] // Журнал «Управление школой». № 24/2009 URL: https://upr.1sept.ru/view_article.php?ID=200902404& (дата обращения: 23.10.2022).
2. Непрокина И.В., Болотникова О.П., Ошкина А.А. Безопасная образовательная среда: моделирование, проектирование, мониторинг: учеб. пособие. Тольятти: Изд-во ТГУ, 2012. 92 с.
3. Нужны ли индивидуальные образовательные траектории в массовой школе? Мнения экспертов [Электронный ресурс]. URL: https://skillbox.ru/media/education/nuzhny_li_individualnye_obrazovatelnye_traektorii_v_massovoy_shkole_mneniya_expertov/ (дата обращения: 23.10.2022).
4. Проектирование программ воспитания и курсов внеурочной деятельности [Электронный ресурс]. URL: <https://www.lurok.ru/categories/21/articles/11986?> (дата обращения: 23.10.2022).
5. Профессионально-личностное развитие педагога в контексте требований профессионального стандарта: Учебное пособие / Коблева А.Л., Красильников В.В., Маслова Т.Ф., Рукавишникова Е.Е., Тоискин В.С., Тюренкова С.А., Цвирко Н.И., Шумакова А.В. Ставрополь: Бюро новостей, 2018. 207 с.
6. Родители против учителей: «вариативность» образовательных программ - причина низкого уровня образования! [Электронный ресурс]. URL: <https://mgazeta.com/articles/vazhno/2018-04-05/roditeli-protiv-uchiteley-variativnost-obrazovatelnyh-programm-prichina-nizkogo-urovnya-obrazovaniya-1048193?> (дата обращения: 23.10.2022).
7. Слепцова И.Ф. Реализация авторских программ дошкольного образования: специфика и риски [Электронный ресурс] // Инновационные проекты и программы в образовании. 2019. №3 (63). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/realizatsiya-avtorskih-programm-doshkolnogo-obrazovaniya-spetsifika-i-riski> (дата обращения: 23.10.2022).
8. Тарасов С.В. Образовательная среда как социокультурная и педагогическая категория // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. 2014. Т. 3. № 1. С. 5-15.
9. Цвирко Н. И., Тюренкова С.А. Развитие способности студентов к самообразованию как фактор эффективности учебной и будущей профессионально-педагогической деятельности // Kant. 2018. № 3 (28). С. 94-99.

Францева Елена Николаевна

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

Frantseva E. N.

SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol

E-mail: Fran_Len@mail.ru

Антонелене Элеонора Николаевна

МБДОУ д/с № 72 «Берегиня», г. Ставрополь

Antonelene E.N.

MBPEI Kindergarten №72 «Bereginya», Stavropol

E-mail: 72_bereginy@mail.ru

**СОЗДАНИЕ АНТРОПООРИЕНТИРОВАННОЙ,
ПСИХОЛОГИЧЕСКИ КОМФОРТНОЙ И БЕЗОПАСНОЙ
ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНОЙ СРЕДЫ
В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ**

**CREATION OF AN ANTHROPOLOGICALLY ORIENTED,
PSYCHOLOGICALLY COMFORTABLE AND SAFE
INFORMATION AND COMMUNICATION ENVIRONMENT
IN A PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATION**

Аннотация. Информационно-коммуникативная среда – особая образовательная среда, базирующаяся на широком использовании информационно-коммуникационных технологий в практике образовательной деятельности. В статье представлен опыт работы по созданию антропоориентированной, психологически комфортной и безопасной информационно-коммуникативной среды в дошкольной образовательной организации, повышению ИКТ-компетентности педагогов, внедрению информационно-коммуникационных технологий в образовательную и методическую деятельность.

Abstract. Information and communication environment is a special educational environment based on the widespread use of information and communication technologies in the practice of educational activities. The article presents the experience of creating an anthropologically oriented, psychologically comfortable and safe information and communication environment in a preschool educational organization, improving ICT-competence of teachers, introducing information and communication technologies in educational and methodological activities.

Ключевые слова: антропоориентированная, психологически комфортная и безопасная информационно-коммуникативная среда, информационно-коммуникационные технологии, дошкольная образовательная организация, ИКТ-компетентность педагогов.

Key words: anthropologically oriented, psychologically comfortable and safe information and communication environment, information and communication technologies, preschool educational organization, ICT-competence of teachers.

Создание информационно-коммуникативной среды в учреждениях дошкольного образования обусловлено социальной потребностью в повышении качества обучения и воспитания детей дошкольного возраста. В связи с реализацией стратегии развития информатизации образовательного процесса, возникает необходимость нового взгляда на организацию развивающей среды в дошкольных образовательных организациях. Во всех основных федеральных документах в области образования указывается на необходимость повышения качества образования посредством активного внедрения и рационального использования информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в образовательной деятельности.

В антрополого-психологической модели, разработанной В.И. Слободчиковым, «образовательная среда представляет собой не данность совокупности влияний и условий, а динамическое образование, являющееся системным продуктом взаимодействия образовательного пространства, управления образованием, места образования и самого учащегося» [7]. Интегрированная и комфортная информационно-коммуникативная среда делает образовательную систему ДОО открытой для активного участия всех субъектов образовательного процесса, создает условия и возможности для саморазвития. Предоставление пространства выбора, создание условий для самообразования и саморазвития личности, возможностей творческой и свободной деятельности – одна из важных позиций психологической антропологии (В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев) [8].

В настоящее время значительное развитие в России приобрела идея информатизации образовательной практики (Я.А. Ваграменко, А.Г. Гейн, Л.И. Долинер, В.И. Заляпин, Д.Ш. Матрос, Б.Е. Стариченко и др.) как важного условия совершенствования образовательной системы и обеспечения прогресса общества в целом. Исследования последних лет, посвященные проблемам детства, предъявляют качественно иное понимание сущности использования информационно-коммуникационных технологий в образовательной практике. На сегодняшний момент существует множество исследований, показывающих преимущества и эффективность использования ИКТ-технологий в образовании:

- использование компьютерных средств, предоставляющих эффективные возможности в развивающей работе с дошкольниками (В.Н. Афанасьев, В.П. Беспалько, Ю.М. Горвиц, Е.В. Иванова, Е.И. Машбиц, С. Пейперт, Н.Г. Комратова, О.Ю. Тараненко, Л.Д. Чайнова, Т.Д. Марцинковская, С.Л. Новоселова, Г.П. Петку, Н.Н. Поддяков и др.).

- изучение возможностей использования информационно-коммуникационных технологий в творческом и интеллектуальном развитии детей (А.А. Дикая, И.Г. Кревский, Н.М. Макарова, Д.Ш. Матрос, Е.В. Огородников, Е.С. Полат, И.В. Роберт, А.Ю. Уваров, Л.Б. Югова и др.).

На наш взгляд, использование ИКТ в дошкольном учреждении позволит более эффективно моделировать образовательное пространство, обогатить и обновить наполняемость предметно-развивающей среды, дифференцировать обучение с учетом индивидуальных и возрастных особенностей

воспитанников. Опыт реализации ИКТ педагогами позволяет отметить, что информационно-коммуникативная образовательная среда обладает огромным потенциалом, поскольку расширяет возможности педагогов и специалистов в сфере раннего обучения детей, способна активизировать и разнообразить работу с родителями.

Сегодня педагоги ДОО активно используют информационно-коммуникационные технологии в образовательной деятельности: занятия с мультимедийной поддержкой, работа с интерактивной доской, использование игровых компьютерных программ, онлайн-сервис (обучающие игры для воспитанников), медиа-копилки, электронные выставки продуктов детского творчества, фотовыставки; виртуальные экскурсии для воспитанников, проектная и социоиговая технологии (коммуникативные видео-игры) и т.д. Детям нравится осваивать и использовать такие информационные инструменты и средства, которые помогают решать интересные творческие задачи и предоставляют выбор и новые возможности для обучения [1].

Информационно-коммуникативная среда оказывает значимое воздействие на ребенка, обладая огромным потенциалом игровых и обучающих возможностей. В отличие от обычных технических средств обучения информационно-коммуникационные технологии направлены не только на приобретение знаний, но и на развитие интеллектуальных, творческих способностей воспитанников, дети получают доступ к большому объему разнообразной информации. Заложенные в дошкольном возрасте основы информационной культуры, по мнению Т.В. Кротовой, выполняют пропедевтическую роль для дальнейшего преемственного развития информационной культуры в школьном возрасте [2].

Интеграция ИКТ в воспитательно-образовательный процесс ДОО предоставляет широкие возможности для развития у детей:

- любознательности, интереса к постоянному пополнению знаний;
- потребности в самостоятельном, оригинальном выполнении работы творческого характера;
- увлеченности в работе по интересам и к определенному виду деятельности;
- развитие умственной активности, сообразительности в процессе открытия новых знаний, способов действия, извлечения информации;
- способности к фантазированию и воображению при выполнении работ творческого характера, способности к моделированию;
- умения преодолевать возникающие трудности, доводить работу до конца, проявление радости при открытии новых способов действия.

Внедрение ИКТ требует создания такой среды, которая была бы психологически комфортной и безопасной для всех участников образовательного процесса. Информационно-коммуникативная среда образовательного учреждения – это система, в которой задействованы и связаны на информационно-коммуникативном уровне все участники образовательного процесса: администрация – педагоги – воспитанники – родители. Среда как источник разнообразного социокультурного опыта

представляет собой совокупность факторов, которые могут оказывать как положительное, так и отрицательное влияние на личность. Поэтому ИКТ в соответствии с целями и задачами обучения и воспитания должны преобразовываться в психологически безопасный и эффективный образовательный ресурс. В образовании важны не информационно-коммуникационные технологии сами по себе, какими бы современными они не были, а то, насколько их использование служит достижению образовательных и воспитательных целей. В этой связи применение информационных технологий предполагает решение проблемы их эффективного выбора и интеграции в образовательное пространство. Как считает И.А. Носкова, информационно-коммуникативная среда должна рассматриваться как экспериментальная площадка взаимодействий, несущих «воспитывающий заряд», площадка, для которой предстоит создавать новые методики образовательных взаимодействий, искать адекватные подходы, соответствующие современным запросам общества [5].

В работах Е.Б. Лактионовой, В.А. Ясвина отмечается, что с помощью психологической экспертизы образовательной среды можно выявлять значимые факторы, условия развития ее субъектов, определять зоны риска, требующие коррекции [4; 11]. Это делает информационно-коммуникативную среду «прозрачной» для анализа протекающих в ней образовательных процессов. Мы полагаем, что оценка и последующий анализ показателей психологической комфортности и безопасности информационно-коммуникативной среды является необходимым условием для эффективной организации работы субъектов образовательного процесса.

Эффективность информационно-коммуникативной среды нельзя оценить просто количественными показателями. Критериями качества информационно-коммуникативной среды могут выступать насыщенность, структурированность, продуктивность, комфортность и психологическая безопасность. Осуществляя теоретическое обоснование исследовательского поиска, мы опирались на антропологический подход и исходили из того, что в качестве показателей психологической комфортности и безопасности у участников образовательного процесса выступают субъектные параметры личности. Мы считаем, что для успешного создания и функционирования информационно-коммуникативной среды ДОО необходимо учитывать психологические факторы:

- понимание участниками образовательного процесса необходимости использования ИКТ в воспитательно-образовательном процессе;
- готовность педагогов к изменениям методических подходов к собственной профессиональной деятельности;
- мотивация профессионального роста и саморазвития педагогов;
- психологический климат в коллективе.

Рассматривая психологические требования к условиям образовательной среды в условиях информатизации, необходимо опираться на подход В.И. Слободчикова, определявшего два основных показателя образовательной среды – ее насыщенность (ресурсный потенциал) и структурированность (способ организации) [8]. Следует учитывать то, что количественный

прирост негативной информации, проблемы социальной среды и межличностных отношений, информационный прессинг ведут к тому, что нервно-эмоциональное истощение и психологические перегрузки педагогов превращаются в повседневную реальность. Концепция психологической безопасности образовательной среды раскрыта в исследованиях И.А. Басовой, которая подчеркивала, что качественный образовательный процесс возможен только при наличии безопасности участников от угроз позитивному развитию и психическому здоровью в процессе педагогического взаимодействия [6].

Сложность выстраивания информационно-коммуникативной среды в современных условиях заключается в том, что ее создание нельзя сводить только к вопросам оснащения аппаратно-техническими и программными средствами (компьютеризации). Во-первых, необходимо дополнительно учитывать психологическую готовность и способность педагогов эффективно работать в условиях информатизации. Во-вторых, по мнению С.В. Якимец, изменения в методах и организационных формах работы, доступности получения информации влечет за собой перенасыщение занятия средствами информационно-коммуникационных технологий; при отсутствии современных технологий возникает беспомощность участников образовательного процесса в поиске, анализе информации, проверки ее достоверности. Кроме того, необходимо донести до детей, что не вся информация в сети Интернет является достоверной, точной, безопасной. Ребенок должен научиться дифференцировать информацию и уметь ее критически оценивать [10].

Учитывая это, важной задачей в настоящее время становится развитие информационной культуры педагогов, освоение ими навыков работы с программными образовательными комплексами, ресурсами информационного пространства, умений критически оценивать и анализировать информацию. Для этого, прежде всего, необходимо обеспечить условия для формирования информационной культуры и ИКТ-компетентности участников образовательного процесса.

ИКТ-компетентность педагога понимается «как его готовность и способность самостоятельно использовать современные информационно-коммуникационные технологии в педагогической деятельности для решения широкого круга образовательных задач и проектировать пути повышения квалификации в этой сфере» [9]. Высокий уровень профессиональной компетентности педагога включает компьютерную грамотность, умение вести поиск и критически оценивать информацию, владение технологиями компьютерных коммуникаций, умение усваивать и использовать возможности информационных технологий для решения методических и учебно-воспитательных проблем.

Для реализации цели и задач формирования ИКТ-компетентности педагогов требуется изменение качества и содержания существующей подготовки педагогических кадров и создание эффективных организационных, педагогических и психологических условий для внедрения современных информационных технологий в деятельность ДОО [3].

В рамках инновационной деятельности нами было проведено диагностическое исследование педагогического коллектива ДОУ № 72 «Берегиня» г. Ставрополя. Формирование информационно-коммуникативной

среды – процесс динамичный, непрерывный, результаты которого не могут быть зафиксированы одномоментно и имеют относительный и пролонгированный характер. В связи с этим, одной из задач создания психологически комфортной и безопасной информационно-коммуникативной среды в ДОО стал подбор диагностического инструментария и проведение мониторинга уровня информационной компетентности педагогов для разработки мер поддержки профессионального роста.

Нами были изучены образовательные потребности педагогов с помощью:

- диагностирования: анкетирование, тестирование, которые содержат проблемные вопросы;
- индивидуальных собеседований;
- изучения индивидуальных запросов по актуальным проблемам самообразования.

С целью определения уровня развития ИКТ-компетентности педагогов были использованы анкеты «Готовность педагогов к использованию ИКТ», «Информационно-коммуникационные технологии». Осуществленный нами анализ результатов анкетирования педагогов показал, что из 26 опрошенных педагогов, «теоретическую и практическую готовность к использованию ИКТ, но недостаточно опыта имеют» – 38% (10 чел.); «частично применяют информационно-коммуникационные технологии в воспитательно-образовательном процессе» – 38% (10 чел.); «организуют образовательную деятельность на интегративной основе традиционных форм и информационно-коммуникационных технологий» – 24% (6 чел.). Было определено, что педагоги испытывают затруднения вследствие того, что имеют разный уровень ИКТ-компетентности и готовности использовать ИКТ в своей деятельности.

Проведенная предварительная оценка позволяет говорить о том, что уровень подготовки кадров к использованию информационно-коммуникационных технологий необходимо повышать. Это позволило прогнозировать пути дальнейшего развития ДОО, создание условий для их реализации. Основными задачами для нас стали:

- разработка модели, включающей выработку подходов и механизмов создания и реализации информационно-коммуникативной среды в ДОО;
- осуществление информационно-методического и консультативно-методического сопровождения педагогов в условиях информационно-коммуникативной среды;
- систематическое обновление и пополнение информационных ресурсов образовательного процесса;
- разработка и апробация мультимедийных образовательных и воспитательных ресурсов;
- участие сотрудников образовательного учреждения в научно-практических мероприятиях различного уровня с целью расширения опыта использования информационных ресурсов;
- расширение использования ИКТ в работе с родителями, организация интерактивного родительского сообщества;

- разработка методических рекомендаций для педагогов и специалистов ДОО по вопросам использования ИКТ-ресурсов, внедрения компьютерных обучающих программ, дидактических и методических материалов в работе;

- развитие исследовательской активности и критического мышления педагогов при подборе и использовании ИКТ;

- проведение систематического психолого-педагогического мониторинга.

В целях повышения уровня ИКТ-компетентности педагогов был разработан план мероприятий, в который вошли следующие формы работы: собеседования, индивидуальные и групповые консультации, научно-практические семинары, мастер-классы, привлечение педагогов к проведению презентаций и пр. Использование коллективной и индивидуальной форм работы с педагогическим коллективом позволяет каждому педагогу определить собственную траекторию развития ИКТ-компетентности.

Подводя итог вышесказанному, можно сделать вывод, что создание информационно-коммуникативной среды предвещает качественно новые требования к организации научно-методической и организационно-управленческой деятельности в ДОО. Возникает необходимость разработки механизмов управления ходом и результатами использования информационно-коммуникационных технологий со стороны всех субъектов образовательного процесса. Методология антропологического подхода, способствует обоснованию условий создания психологически комфортной и безопасной информационно-коммуникативной среды в дошкольной образовательной организации и позволяет определить конкретные меры, направленные на развитие психологической готовности, направленности и профессиональной компетентности педагогов в современных условиях образовательной деятельности.

Список литературы:

1. Комарова Т.С. Информационно-коммуникационные технологии в дошкольном образовании / Т.С. Комарова, И.И. Комарова, А.В. Туликов и др. М.: Мозаика-Синтез, 2011. 128 с.

2. Кротова Т.В., Дмитриев Ю.А., Калинина Т.В. Мультимедийные технологии в современном дошкольном образовании // Воспитание и обучение детей младшего возраста. 2016. №5. С. 689-691.

3. Кузнецова Е.С., Семенец Н.В. Использование информационных технологий в деятельности ДОУ как отражение информационно-коммуникативной компетентности руководителя. №8. 2013. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-informatsionnyh-tehnologiy-v-deyatelnosti-dou-kak-otrazhenie-informatsionno-kommunikativnoy-kompetentnosti> (дата обращения: 25.09.2022).

4. Лактионова Е.Б. Психологическая экспертиза образовательной среды: Монография. СПб.: Книжный дом, 2013. 287 с.

5. Носкова Т.Н. Проблемы воспитания средствами информационной образовательной среды [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-vospitaniya-sredstvami-informatsionnoy-obrazovatelnoy-sredy> (дата обращения: 12.10.2022).

6. Психолого-педагогическое сопровождение образовательной среды: экспертиза и диагностика: научно-методическое пособие / под научной ред. И.А. Басовой, С.В. Тарасова. СПб.: Изд-во ЛОИРО, 2015. 236 с.

7. Слободчиков В.И. Лучшие страницы педагогической прессы. 2001. № 4. С. 63-72.

8. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе. М.: Школьная Пресса, 2000. 416 с.

9. Урсова О.В. К вопросу о формировании и развитии ИКТ-компетентности учителя-предметника // Развитие региональной образовательной информационной среды «РО-ИС-2006»: Материалы межрегиональной научно-практической конференции (<http://rois.loiro.ru>). Санкт-Петербург, 2006. С. 51-53.

10. Якимец С.В. Использование информационно- коммуникационных технологий в обучении: польза и вред [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-informatsionno-kommunikatsionnyh-tehnologiy-v-obuchenii-polza-i-vred> (дата обращения: 10.10.2022).

11. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М.: Смысл, 2001. 365 с.

УДК 37.015.2: 37.014

Шумакова Александра Викторовна
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный
педагогический институт», г. Ставрополь

Shumakova A.V.
SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol
E-mail: alex-2a@yandex.ru

Яшуткин Вячеслав Анатольевич
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный
педагогический институт», г. Ставрополь

Yashutkin V.A.
SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol
E-mail: yshvast@yandex.ru

Петриченко Светлана Евгеньевна
МБДОУ ЦРР детский сад № 9 «Родничок», г. Ессентуки

Petrichenko S.E.
MBDOU CRR kindergarten No. 9 «Rodnichok», Essentuki.
E-mail: vet2006@list.ru

АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ ОБЕСПЕЧЕНИЯ БЕЗОПАСНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

ANTHROPOLOGICAL DETERMINANTS OF ENSURING THE SAFETY OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме современного российского образования – проблеме обеспечения безопасности образовательной среды. Авторы осуществили исследовательский анализ в рамках категориального значения таких базовых понятий, как «безопасность», «безопасная образовательная среда», «обеспечение безопасности образовательной среды». При этом в теоретическом

поле обозначенных понятий были актуализированы следующие антропологические детерминанты обеспечения безопасности образовательной среды: теоретические, парадигмальные и личностные. В статье приведен качественный анализ обозначенных детерминант, что позволило авторам обосновать и сформулировать выводы, обладающие значением для отечественного образования.

Annotation. The article is devoted to an urgent problem of modern Russian education – the problem of ensuring the safety of the educational environment. The authors carried out a research analysis within the framework of the categorical meaning of such basic concepts as «safety», «safe educational environment», «ensuring the safety of the educational environment». At the same time, the following anthropological determinants of ensuring the safety of the educational environment were actualized in the theoretical field of the designated concepts: theoretical, paradigmatic and personal. The article provides a qualitative analysis of the identified determinants, which allowed the authors to substantiate and formulate conclusions that have significance for domestic education.

Ключевые слова: безопасность, образовательная среда, безопасность образовательной среды, обеспечение безопасности образовательной среды, детерминанта, парадигма, методологический подход.

Key words: safety, educational environment, safety of the educational environment, ensuring the safety of the educational environment, determinant, paradigm, methodological approach.

Теоретический анализ исследовательской проблемы должен быть осуществлен в рамках категориального значения таких понятий, как «безопасность», «безопасная образовательная среда», «обеспечение безопасности образовательной среды». В контекстном поле обозначенных понятий правомерно выделить следующие антропологические детерминанты обеспечения безопасности образовательной среды: теоретические, парадигмальные и личностные. Рассмотрим их.

Теоретические детерминанты определяются значением понятий «безопасность» и «безопасная образовательная среда». Именно их категориальные характеристики обеспечивают создание необходимой теоретической базы для решения обозначенной антропологической проблемы.

Феномен безопасности в понятийном понимании является сложной, неоднозначно трактуемой междисциплинарной категорией, изучаемой множеством научных дисциплин – социологией, философией, юриспруденцией, психологией и политологией [3].

Именно по причине междисциплинарного статуса понятия «безопасности» к настоящему времени не определена его универсальная трактовка. Каждый исследователь определяет сущность безопасности с той или иной долей авторской специфики.

Так, Ф.К. Мугулов считает, что общее определение безопасности необходимо разрабатывать с учетом всей совокупности признаков, отражающих стабильную защищенность объекта от разнообразных угроз и опасностей, влияние которых потенциально может обусловить его (объекта) деструктивное развитие, через нарушение структурно-функциональной целостности – вплоть до полного разрушения или неконтролируемой

трансформации в отрицательное качественное (по сравнению с тем, что было) состояние [6].

С точки зрения Ю.И. Богатыревой при определении сущностных характеристик безопасности необходимо иметь в виду ее дихотомическую связь с явлением опасности [3]. Близкие мысли высказывает Г.А. Атаманов, утверждая, что «опасность» связана с особым состоянием системы, при котором внутренние и внешние влияния разрушают механизмы ее жизнеобеспечения, в связи с чем появляется реальная угроза оптимальному режиму ее (системы) функционирования. Исследователь также полагает, что не любая угроза дисфункции должна пониматься в качестве опасности, а только та, которая угрожает функциональной целостности системы. При этом, по мнению Г.А. Атаманова, безопасность возникает в качестве преодоления опасности [1].

Ф.К. Мугулов, проанализировав всю совокупность существующих в отечественной и зарубежной науке определений безопасности, классифицировал эти определения следующим образом:

1. Безопасность может рассматриваться в качестве дихотомического системного единства двух противоположностей в человеческом существовании: безопасность – отсутствие опасности;

2. Безопасность может быть представлена в качестве специфического вида деятельности по собственному обеспечению или по профилактике разнотипных угроз и опасностей.

3. Безопасность может трактоваться в виде потребности, ценности, интереса, которые осознаются человеком и обществом в процессе того или иного целеполагания [6].

Проанализируем понятие «безопасная образовательная среда», обратившись первоначально к рассмотрению явления образовательной среды. Анализ работ отечественных авторов И.А. Басовой, Н.Н. Гладченковой, Э.Ф. Зеер, В.А. Ясвина и др. позволяет актуализировать следующие сущностные ее характеристики:

– образовательную среду правомерно рассматривать в виде специфической целостной системы условий формирования личности в соответствии с поставленными целями, а также потенциальных возможностей для развития личности, которые имеют место быть в социальном и предметно-пространственном ее окружении;

– образовательную среду можно представить в качестве соответствующего системно организованного пространства, в котором осуществляется взаимодействие субъектов образовательного процесса с внешним социокультурным миром, в результате которого раскрываются индивидуальные черты личности обучающихся;

– образовательную среду можно понимать, как особую психолого-педагогическую реальность, представленную уже сложившимися исторически социокультурными обстоятельствами и целенаправленно созданными педагогическими условиями, направленными на формирование и развитие личности субъектов образовательного процесса.

В целом, под образовательной средой следует понимать любое социокультурное пространство, в рамках которого стихийно или с различной степенью организованности осуществляется процесс развития личности [4; 5; 7].

В свою очередь, безопасная образовательная среда представляет собой целостную качественную характеристику внутренней жизни образовательной организации, структурированную совокупностью всех позитивных возможностей обучения, воспитания и развития личности субъектов образовательного процесса [9]. При этом безопасная образовательная среда образовательной организации предполагает, что субъектам образовательного процесса гарантируется обеспечение всех условий психолого-физической безопасности, что является базовой детерминантой оптимального индивидуального развития личности каждого обучающегося [10].

Обратимся теперь к рассмотрению парадигмальных и личностных детерминант обеспечения безопасности образовательной среды.

Дадим характеристику парадигмальных детерминант обеспечения безопасности образовательной среды. Образовательную парадигму следует трактовать в качестве целостной системы педагогических принципов и установок, исследовательского стандарта, соответствующего образца в решении разноплановых исследовательских теоретических, прикладных и практических образовательных задач [2]. Образовательная парадигма конкретизируется в тех или иных методологических подходах.

Базовым методологическим подходом в обеспечении безопасности образовательной среды является антропологический подход. Его сущность определяется следующим образом: антропологический подход в педагогическом понимании представляет собой синтез знаний об образовательных феноменах, процессах со знаниями о человеческой природе [8].

Антропологический подход является для нашего исследования ведущим, он конкретизируется в целом ряде методологических подходов. Отразим характеристику методологических подходов к обеспечению безопасности образовательной среды в таблице 5.

Личностные детерминанты обеспечения безопасности образовательной среды связаны с деятельностью педагога в обозначенном направлении. В этом плане необходимо иметь в виду личностные качества специалиста, которые определяют его готовность осуществлять подобную работу. Классифицируем обозначенные качества в трехкомпонентной структуре:

Ценностный компонент включает в себя ценностные ориентации, потребности, совокупность которых отражает профессиональную готовность педагога к деятельности по обеспечению безопасности образовательного процесса, глубокая личная заинтересованность специалиста в данном виде деятельности; ценностное отношение к применяемым на практике методам педагогического сопровождения и обеспечения безопасности как своей личности, так и личности обучающихся в условиях образовательной среды.

Таблица 5.

**Характеристика методологических подходов
к обеспечению безопасности образовательной среды**

Методологический подход	Методологическое значение подхода
Антропологический подход	Актуализирует отношение к личности обучающихся, как к исходной, фундаментальной ценности, как к базовой цели воспитания, когда субъекты образовательного процесса являются целостностью, соподчиняющей весь антропологический ряд: личность, индивидуальность, субъект и т.д. Позволяет рассматривать обучающихся в качестве свободных, независимых, автономных, субъектов, что определяет их право на свободное самоопределение и самореализацию, самостоятельное познание жизненного предназначения и на собственный выбор траектории жизненного пути. Ориентирует образовательную среду на реализацию принципа самодетерминизма, который предполагает признание изначальной способности личности обучающихся к самопознанию, самоопределению, саморазвитию и самовоспитанию. Позволяет создать исследовательские условия для обоснования антропоцентрических оснований педагогической деятельности, позволяющих осуществить гуманистическую ориентированность педагогического знания и соответствующих технологий. Признает значения диалога в качестве критерия, позволяющего обеспечить гуманистическую ориентацию процесса воспитания, представленного в той или иной образовательной среде [2].
Аксиологический подход	Позволяет структурировать систему гуманистических ценностных идеалов в контексте дихотомии таких категорий и понятий, как добро-зло, свобода-несвобода, ответственность-безответственность, альтруизм-эгоизм; наделять данную систему идеалов нормативным значением при оценке безопасности образовательной среды.
Культурологический подход	Позволяет определить нормативную доминанту обеспечения безопасности образовательной среды – принцип ненасилия, в рамках которого актуализировать принципы априорного равенства участников отношений и их безусловного права (в рамках требований принципа культурного плюрализма) на свой индивидуальный внутренний культурный мир и соответствующие культурные предпочтения.
Субъектно-личностный подход	Позволяет анализировать параметры безопасной образовательной среды в качестве значимых детерминант развития личности, а также учитывать в анализе проблем обеспечения безопасного состояния образовательной среды индивидуальные характеристики личности ее субъектов.

Деятельностно-творческий подход	Позволяет обосновать причинно-следственные связи между безопасным состоянием образовательной среды и следующими показателями эффективности совместной учебной деятельности: субъектностью личности обучающихся; наличием у личности обучающихся смыслов деятельности и внутренней учебной мотивации; самостоятельности и ответственности в принятии решения; этической направленности учебной деятельности.
Диалогический подход	Позволяет при обеспечении безопасности образовательной среды реализовать принцип этически бескорыстного отношения субъектов педагогических отношений друг к другу. Что предполагает: равноправные отношения между субъектами образовательного процесса; эмоциональную открытость между ними.

Технологический компонент – это знания, умения, владение опытом применения средств защиты в решении задач формирования безопасной образовательной среды, а также базовые профессиональные знания, обеспечивающие готовность педагога к свободной ориентации в образовательном пространстве и использовании возможностей технологических средств при решении прикладных профессионально-образовательных задач в области обеспечения безопасности образовательной среды.

Личностно-творческий компонент предполагает готовность, интерес, стремление, потребность педагога действовать в целях защиты безопасности образовательной среды; выполнение профессиональных задач с учетом правовых основ, разработанных средств защиты образовательной среды; установка на творческое совершенствование профессионального опыта в сфере проблем обеспечения безопасности образовательного процесса и образовательной среды.

Таким образом, антропологические основы обеспечения безопасности образовательной среды представлены теоретическими, парадигмальными и личностными детерминантами, влияющими на решение проблемных вопросов эффективной деятельности образовательной организации в обозначенном направлении.

Список литературы:

1. Атаманов Г.А. Информационная безопасность: сущность и содержание // Бизнес и безопасность в России. 2007. № 47. С. 106-115.
2. Бобрышов С.В. Историко-педагогическое исследование развития педагогического знания: методология и теория: монография. Ставрополь: Изд-во СКСи, 2006. 300 с.
3. Богатырева Ю.И. Подготовка будущих педагогов к обеспечению информационной безопасности школьников: дисс...докт. пед. наук: 13.00.08. Тула, 2014. 417 с.
4. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. 3-е изд. М.: Изд-во МГУ, 1972. 575 с.

5. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М., 1984. 443 с.
6. Мутулов Ф.К. Безопасность личности: теоретические и прикладные аспекты социологического анализа: монография. Сочи: РИО СИМБиП, 2003. 243 с.
7. Психология формирования и развития личности / Ред. Л.И. Анцыферова. Москва: Наука, 1981. 368 с.
8. Российская социологическая энциклопедия / Под общ. ред. акад. РАН Г.В. Осипова. М.: НОРМА-ИНФРА-М, 1998. 664 с.
9. Шумакова А.В., Яшуткин В.А. Методологические основы подготовки будущих учителей к обеспечению безопасности образовательной среды общеобразовательной школы // Мир науки, культуры, образования. № 5 (54). 2000. С 142-143.
10. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М.: Смысл, 2001. 365 с.

РАЗДЕЛ 3

АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ В ФОРМИРОВАНИИ ОСНОВ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ: ОПЫТ И ПЕРСПЕКТИВЫ

УДК 37.01:007

Белоцерковец Наталья Ивановна
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный
педагогический институт», г. Ставрополь

Belotserkovets N.I.
SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol
E-mail: natalya_stv@list.ru

ПРИМЕНЕНИЕ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ В НАЧАЛЬНОМ ОБЩЕМ ОБРАЗОВАНИИ: АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ РАССМОТРЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ

THE USE OF ELECTRONIC EDUCATIONAL RESOURCES IN PRIMARY PUBLIC EDUCATION: THE ANTHROPOLOGICAL ASPECT OF VERIFICATION

***Аннотация.** В статье раскрыт антропологический аспект использования электронных образовательных ресурсов в условиях начальной школы, представлены позитивные стороны применения ОЭР в образовательном процессе, описаны проблемы учителей начальных классов при включении ЭОР в профессиональную педагогическую деятельность с позиции антропологии.*

***Abstract.** The article reveals the anthropological aspect of the use of electronic educational resources in primary school conditions, presents the positive aspects of the use of EER in the educational process, describes the problems of primary school teachers when including EER in professional pedagogical activity from the standpoint of anthropology.*

***Ключевые слова:** информационные технологии, электронные образовательные ресурсы, младшие школьники.*

***Key words:** information technologies, electronic educational resources, junior schoolchildren.*

Современная педагогическая антропология рассматривает электронные образовательные ресурсы как одно из средств достижения образовательных результатов, заявленных в ФГОС НОО [2]. В ходе исследований установлено, что их применение в образовательном процессе начальной школы позволяет учителю ненасильственным путем с высокой долей эффективности формировать универсальные учебные действия у обучающихся в урочной и внеурочной деятельности.

К универсальным учебным действиям относятся: 1) постановка и решение познавательной проблемы; 2) нахождение, переработка, применение и создание разного рода информации средствами информационно-коммуникационных технологий; 3) умение ориентироваться в информационном пространстве.

Вопросами использования информационных технологий и электронных образовательных ресурсов в учебном процессе занимались многие ученые (О.И. Бахтина, В.П. Беспалько, Н.В. Борисова, Б.С. Гершунский, И.В. Гребенев, В.И. Загвязинский, И.Г. Захарова, Ю.Г. Молоков, А.В. Молокова, Е.С. Полат, Г.К. Селевко и другие). Вместе с тем, в педагогической антропологии проблема использования электронных образовательных ресурсов в школе изучена недостаточно. Это обусловлено тем, что данные средства обучения сравнительно недавно начали использоваться в образовании.

ГОСТ 53620-2009 определяет электронный образовательный ресурс как ресурс, который представлен в электронно-цифровой форме и имеет структуру, предметное содержание и метаданные о них [1]. Каждый электронный образовательный ресурс определяется его контентом. По характеру и устройству контента электронные образовательные ресурсы делят на четыре основные группы: текстографические, текстовые, визуальные и звуковые.

В начальной школе в учебном процессе можно использовать прикладные компьютерные программы. Они применяются для создания собственных электронных средств, которые активизируют учебную деятельность детей младшего школьного возраста. К ним относят компьютерные программы, при помощи которых создаются презентации и интерактивные средства, например, интерактивное оборудование (интерактивная доска, планшет, плазменная панель, системы тестирования и др.) и интерактивные учебные комплекты (интерактивный учебник, интерактивная тетрадь, интерактивный задачник, интерактивный тренажер, интерактивный справочник и др.).

Использование электронных образовательных ресурсов помогает:

- сделать уроки в начальной школе более разнообразными, яркими и привлекательными, делает возможным применять больше наглядности, в том числе анимацию, музыку и видеоматериалы;
- вместить в урок значительно больше дидактического материала, необходимого для объяснения и закрепления изучаемого материала;
- уменьшить количество времени, необходимого для проведения контроля и проверки знаний детей;
- сформировать у учеников навыки контроля и самоконтроля;
- увеличить объем выполняемой работы на уроке в 1,5 – 2 раза;
- обеспечить дифференцированное обучение, давая разноуровневые задания;
- использовать различные справочные системы, электронные библиотеки и другие информационные ресурсы в ход урока;
- формировать у детей навык исследовательской деятельности.

Электронные образовательные ресурсы как средство обучения имеют ряд характеристик, которые объясняют их преимущество в сравнении с традиционными средствами обучения: мультимедийность, интерактивность; доступность, универсальность.

Применяя информационно-коммуникационные технологии на уроках необходимо придерживаться определенных правил: 1) использование любых средств на уроке должно быть целесообразным и иметь конечную практическую цель; 2) урок необходимо строить таким образом, чтобы он был динамичным. Не нужно отводить большое количество времени на один вид работы, потому что дети устают, их интерес постепенно угасает, и польза от их труда резко уменьшается; 3) на уроках в начальной школе необходимо строго следить за временем использования компьютера и не допускать его превышения.

В настоящее время учителям приходится работать с детьми, которые полностью владеют цифровыми инструментами и умеют с их помощью добывать необходимую информацию. Данные средства общедоступны всегда и везде, где имеется Интернет. В свою очередь, ученики ожидают от системы образования такой же аутентичности и интерактивности. Однако, независимо от огромного потенциала технологий как основной причины преобразовательных изменений они до сих пор не используются массово.

Необходимо обратить внимание на то, что учителя на своих уроках зачастую используют только простейшие электронные образовательные ресурсы: как источник дополнительной информации; как способ повысить наглядность; как вспомогательное техническое устройство.

Школьники зачастую используют электронные образовательные ресурсы и информационно-коммуникационные технологии для индивидуальной работы, такой, как отработка алгоритмов и навыков, создание или редактирование текстов и презентаций.

Проблемы, с которыми приходится сталкиваться современным учителям, говорят о различиях между учителями и детьми в вопросах овладения информационными технологиями. Крайне часто данное явление встречается в начальной школе. Это можно объяснить тем, что современные дети поколения Альфа рождаются и живут в информационном мире, а учителя, в большинстве случаев, только обучаются владеть новыми технологиями. Это говорит о том, что учителям начальных классов нужно вносить изменения в методики преподавания дисциплин для того, чтобы можно было применять цифровые технологии в процессе обучения с целью решения разного рода педагогических задач. Применение электронных образовательных ресурсов в начальной школе регламентировано нормативно-правовыми документами. Однако на практике существуют противоречия между тем, что дети буквально с рождения знакомы и погружены в мир информационных технологий, а педагоги, в большинстве случаев, их только осваивают. Это замедляет и усложняет процесс включения электронных образовательных ресурсов в образовательный процесс в начальной школе, несмотря на их эффективность.

Список литературы:

1. ГОСТ 53620-2009. Национальный стандарт российской федерации. Информационно-коммуникационные технологии в образовании. Электронные образовательные ресурсы. [Электронный ресурс] // URL <https://docs.cntd.ru/document/1200082196> (дата обращения: 31.10.2022).

2. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарт начального общего образования. Министерство просвещения РФ. 31 мая 2021 года. Приказ № 286. [Электронный ресурс] // URL https://fgosreestr.ru/educational_standard/federalnyi-gosudarstvennyi-obrazovatelnyi-standart-nachalnogo-obshchego-obrazovaniia (дата обращения: 31.10.2022).

УДК 159.9

Боровицкая Юлия Витальевна
ФГАОУ ВО «Волгоградский государственный
университет», г. Волгоград

Borovitskaya Y.V.
FSAEI HE «Volgograd State University», Volgograd
E-mail: heida@mail.ru

СПЕЦИФИКА ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ ПОДРОСТКОВ, СВЯЗАННОГО С ПРОБЛЕМАМИ ИНФОРМАЦИОННОЙ БЕЗОПАСНОСТИ В ИНТЕРНЕТЕ

THE SPECIFICS OF PSYCHOLOGICAL COUNSELING OF ADOLESCENTS RELATED TO THE PROBLEMS OF INFORMATION SECURITY ON THE INTERNET

Аннотация. В статье определяются основные проблемы, связанные с информационной безопасностью детей и подростков в сети Интернет. Автор определяет основные проблемы и опасности, связанные с использованием нежелательного контента детьми и подростками, дифференцируя их по различным группам и признакам, а также определяя социальную опасность для каждой группы. Автор приводит результаты собственного эмпирического исследования, которое отражает реальные случаи работы со случаями вовлечения детей и подростков в неформальные деструктивные онлайн сообщества и результаты работы.

Abstract. The article identifies the main problems related to the information security of children and adolescents on the Internet. The author identifies the main problems and dangers associated with the use of unwanted content by children and adolescents, differentiating them by different groups and characteristics, as well as determining the social danger for each group. The author presents the results of his own empirical research, which reflects real cases of work with cases involving children and adolescents in informal destructive online communities and the results of work.

Ключевые слова: информационная безопасность, деструктивное направление, неформальное сообщество, общение со сверстниками, социальное признание, цифровая среда, глобализация, этические нормы

Key words: information security, destructive direction, informal community, communication with peers, social recognition, digital environment, globalization, ethical standards

На современном этапе глобализации информатизации мирового сообщества количество пользователей интернетом возросло в миллионы раз по срав-

нению с предыдущим десятилетием. При этом возраст пользователей неуклонно снижается, и на настоящий момент большинство младших школьников свободно общаются в социальных сетях, ищут информацию в Интернете, обучаются на образовательных интернет-ресурсах. Основные каналы коммуникации также перемещаются в область Интернета, выстраиваются новые формы социальных взаимоотношений, приводящих к изменениям во всех сферах общественной жизни [4, с. 11].

Именно вышеуказанные факторы обусловили постановку цели нашего исследования – выявление специфики проблем, связанных с вопросами безопасности пользования социальными сетями и интернетом детьми и подростками в целом.

Предмет исследования – опасности, которые встречаются детям и подросткам в Интернете.

Объект исследования – специфика работы с детьми и подростками по вопросам информационной безопасности в интернете.

Практическая значимость данной статьи заключается в разработке рекомендаций родителям и законным представителям по первичной профилактике опасных ситуаций у детей и подростков, связанных с интернетом.

По данным Беркманского центра изучения интернета и общества, дети и подростки определяют себя как «цифровое поколение», «цифровые дети» [4, с. 12]. При этом «цифровое поколение» характеризуется специфическими личностными особенностями, такими, как креативность, постоянный поиск новой информации, инновационный подход в решении учебных и жизненных задач. Именно эти особенности и обуславливают специфику восприятия детьми и подростками окружающего мира, который полноценно функционирует в мессенджерах, социальных сетях, группах и на различных сайтах. Следствием этого является цифровая перегруженность детей, неспособность самостоятельно формировать знания, «отфильтровывать» ненужную и опасную информацию. Чаще всего дети и подростки используют интернет, чтобы снять стресс, накопившееся за день напряжение, найти тех, кто поймет их проблемы, новых друзей [2, с. 153].

При отсутствии ограничений на пользование гаджетами или Интернетом, дети и подростки полностью погружаются в виртуальный мир, уходя от реального общения, друзей, семьи, утрачивают навыки коммуникации, мотивацию к учебе, спорту и иным социально полезным занятиям. Также отмечается, что область интересов и мотивация деятельности тех, кто увлекается геймерством, смещается в область компьютерных игр, которые формируют повышенную агрессивность, психическую неуравновешенность, жестокость. В дальнейшем данные негативные проявления поведения проецируются на реальные ситуации и людей.

При этом, отвлекаясь от реальных сложностей и проблем, подростки могут подвергнуться различным опасностям – начиная от вступления в группы с нежелательным контентом и заканчивая криминальными группировками, вовлечением в суицидальные контенты. Так как подростки

являются одной из самых уязвимых и восприимчивых возрастных групп, то мошенникам, экстремистам и иным преступникам не составляет труда сделать их активными участниками противоправной и иной социально опасной деятельности.

Специфика общения подростков в сети Интернет тесно связана с их ведущим видом деятельности – общению со сверстниками с целью получения признания, самореализации, чувства значимости и уникальности. В социальных сетях, различных группах, общаясь с различным контингентом людей, подростки не всегда могут сориентироваться в потоке информации, понять истинные намерения тех, кто находится с другой стороны экрана. Этим в достаточной степени пользуются создатели экстремистских, суицидальных и иных опасных групп, участники которых входят в доверительные отношения с подростками (груминг) и получают от детей необходимую информацию (персональные данные, фото и видео интимного характера и др.), которую затем используют в своих целях, а также подобная информация используется в буллинге и травле в реальной жизни [1].

За два предыдущих года автором статьи проводилась работа с подростками, вовлеченными в деятельность таких групп по типу «Синего кита» с депрессивной и суицидальной направленностью. Подобные группы достаточно сложно выявить, так как они являются закрытыми и содержат скрытый контент (переходы по ссылкам, зашифрованные послания) и часто изменяющиеся названия «Синий кит», «The sale lonely», которые при блокировке группы могут измениться на другие, и только ее участники могут знать новую тему и месторасположение. При апробации технологий консультационной и коррекционной работы с подростками и членами их семей автор статьи участвовал в расследовании, проводимом совместно с Прокуратурой Светлоярского муниципального района Волгоградской области. В ходе данной работы с фейковых страниц под видом подростка в таких социальных сетях, как Вконтакте, Twitter автор получал приглашения от организаторов групп, выполнял задания, которые необходимы для получения баллов и рейтинга. По ходу проводилась работа с подростками, проживающими на всей территории Российской Федерации, в количестве 23 человек, которые в качестве основных причин участия в таких группах называли: социальное одиночество (15 человек), непонимание в собственной семье (20 человек), сложности в реальном общении со сверстниками и невозможность самореализации в коллективе (8 человек). При этом подростки отмечали, что данные группы «дружелюбны» к ним, участники всегда на связи, могут выслушать и поддержать. Постоянное присутствие в их жизни посторонних людей несколько не озадачивало подростков, т.к. важность общения является приоритетной в их сознании. Только грамотный специалист отметит, что ежедневное общение подростка с индивидуальным «куратором» имеет своей целью тотальный контроль над его жизнью, создание ощущения постоянного стресса, напряженности, а в контексте этого совершенствуются и виды, и содержание подобных игр. Распространённые

в 2015-2020 гг. игры «Синий кит» или «Разбуди меня в 4.20» сменились в 2020-2021 гг. «Красной совой» или «Совой, которая никогда не спит». Данная игра имеет целью физическое и психическое истощение участников, а так как основной возраст подростков, которые вступают в эти группы 11-14 лет, то пагубное влияние предлагаемого в группах ритма жизни очевидно. Участникам необходимо вставать в течение 50 дней в 4.20 утра, выполнять задания депрессивного и негативного характера, быть постоянно на связи с куратором.

Началу работы с данными опасными играми послужил случай, когда девочка, дойдя до последнего 50-го суицидального дня, просто проспала вместо того, чтобы «выиграть», броситься под поезд на рассвете. Испугавшись угроз и запугиваний организаторов о расправе над семьей, она рассказала все родителям, и в работу включились правоохранные органы и психологи.

Безусловно, такие увлечения вызывают беспокойство и специалистов, которые работают с подобными случаями, и, конечно же, родителей и законных представителей, которые сталкиваются с негативными последствиями. За период с 1 февраля по 1 апреля 2022 года проведено 25 консультаций по тематике информационной безопасности и 5 консультаций, направленных на разрешение конфликтных ситуаций, связанных с использованием интернетом. Данные запросы отражали такую тематику, как буллинг в среде одноклассников и кибермошенничество. Когда через взломанные страницы подростков вКонтакте, в Инстаграмме писали ложную и оскорбительную информацию об одноклассниках, соседях, в школе это переросло в бойкот, отторжение девочек из групп, скандалы и разбирательства. Иным примером коммерческого кибермошенничества может послужить случай, когда у 14 летнего подростка его одноклассник взломал аккаунт в игре и перевел немалую сумму денег на свой игровой счет.

Безусловно, специфика консультирования родителей в области информационной безопасности в работе была нами отмечена. Данная тематика является не только одной из самых актуальных, но и практически самой опасной в консультировании, так как сложно распознать зависимость или включенность детей и подростков в подобные игры, найти и посмотреть тех, с кем общается ребенок, а также отвлечь его от интернета.

В качестве основных выводов необходимо отметить, что опасности в сети Интернет можно разделить на несколько групп:

- связанные с содержанием информации и материалов, которыми пользуются дети и подростки;
- коммуникативного плана, связанные с субъектами общения в сети Интернет (это опасные группы, люди). Взаимодействуя с ними, подростки вовлекаются в социально нежелательную и опасную деятельность, которая имеет вредные последствия не только для них, но и для окружающих;
- коммуникативного плана, связанного с реальным общением (буллинг, распространение негативной и заведомо ложной информации о друзьях и одноклассниках);

– коммерческого плана, которые связаны с нелегальным скачиванием различного контента, кино- и видеоматериалов, влекущим за собой негативные последствия в виде административного или уголовного наказания.

Ориентируясь на опасности и риски, связанные с использованием Интернетом, специалистами совместно с родителями необходимо обеспечивать информационную безопасность детей и подростков не только путем ограничения пользования информационными ресурсами, но посредством их обучения грамотному пользованию социальными сетями и сайтами и повышения значимости реального общения, учебы, досуговых мероприятий. При этом необходимо помнить, что опасные ситуации в Интернете действуют деструктивно в широких масштабах, не исчезая за пределами ресурса. Они имеют далеко идущие последствия в виде психологических травм, деформаций, нарушений взаимоотношений с окружающими, искажения реального мира и образа будущего [3, с. 115].

В ходе эмпирического исследования при беседах с родителями и детьми нами были выявлены основные причины «компьютерной жизни» детей:

– постоянная занятость родителей – 78% (по сменам, ночная работа, работа в городе допоздна);

– желание родителей организовать досуг ребенка, при этом «чтобы был под присмотром» – 36% родителей. При этом большая часть родителей не осознает, что необходимо еще и отслеживать контент, который просматривает подросток;

– необходимость обучения на образовательных платформах или онлайн площадках – 17% родителей. В данном контексте мало уделяется внимания тому, что в перерывах вместо двигательной активности детей, они предпочитают просмотр сайтов и общение в мессенджерах.

Исходя из вышесказанного, в качестве основных рекомендаций родителям можно определить следующее:

– установление доверительных отношений с ребенком, которые позволят знать интересы, склонности, друзей и контакты тех, с кем общается ребенок;

– организация совместных занятий с детьми, бесед, установление традиций (чаепитие, совместные завтраки, походы в магазин, прогулки), которые сближают, формируют общие интересы, мотивацию к реальному общению;

– овладение современным лексиконом подростковой речи, темами и содержанием занятий, которые наиболее популярны в подростковой среде. Это позволит понять содержание общения и намерения подростков;

– ненавязчивая заинтересованность жизнью и проблемами подростка, готовность помочь в случае возникновения проблем покажет важность подростка, то, что его любят и ценят.

Данные рекомендации помогут не только снизить риск возникновения опасных ситуаций в интернете, но и позволять сформировать у подростков чувство защищенности, психологического комфорта и психологической безопасности. А это является немаловажным фактором полноценной социализации в современном обществе [3, с. 114] и формирования гармонично развитой личности.

Список литературы:

1. Барей Н.С., Мальцева В.А. Информационная безопасность детей в виртуальном пространстве. Кибербуллинг как стигматизационный фактор [1] [Электронный ресурс] // Теория и практика общественного развития. 2020. №1 (143). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/informatsionnaya-bezopasnost-detey-v-virtualnom-prostranstve-kiberbulling-kak-stigmatizatsionnyy-faktor-1> (дата обращения: 13.10.2022).
2. Зорина Н.. Информационная безопасность подростков в Интернете как средство предупреждения преступности среди несовершеннолетних // Закон и право. 2022. №2. С. 152-155.
3. Овчаренко Л.Ю. Психологическая защищенность детей и подростков в информационной среде // Гуманитарные науки. 2017. №4 (40). С.113-121.
4. Селюнина С.В., Горбачева Н.А. Теоретические и практические аспекты обеспечения информационной безопасности детей и подростков в глобальной сети // ЗНиСО. 2017. №8 (293). С.11-17.
5. Сорокун П.В. Отдельные вопросы информационной безопасности несовершеннолетних в России [Электронный ресурс] // Эпоха науки. 2021. №27. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/otdelnye-voprosy-informatsionnoy-bezopasnosti-nesovershennoletnih-v-rossii> (дата обращения: 13.10.2022).

УДК 378

Гнедаш Евгений Сергеевич

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

Gnedash E.S.

SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol

E-mail: gnedash.e@mail.ru

**АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ
МОТИВАЦИИ УЧЕНИЯ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ
ЭЛЕКТРОННО-ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ**

**ANTHROPOLOGICAL FOUNDATIONS OF THE
FORMATION OF TEACHING MOTIVATION IN THE
CONTEXT OF THE IMPLEMENTATION OF ELECTRONIC
DISTANCE LEARNING**

Аннотация. В данной статье рассматриваются антропологические основы формирования мотивации учения, обусловленной необходимостью реализации электронно-дистанционного обучения. Правильная мотивация обучающегося является ключевым аспектом результативности дистанционного обучения, поскольку большую часть времени обучающийся самостоятельно осваивает учебный материал. Для эффективного усвоения учебного материала необходима концентрация и устойчивость внимания, настойчивость в решении учебных задач, навыки

целеполагания и планирования, высокий уровень самоорганизации и самоконтроля. Все эти навыки обучающийся развивает в процессе традиционного школьного обучения, но в дистанционной работе важнее, в первую очередь, именно мотивация.

Abstract. *This article discusses the importance of the formation of the motivation of teaching, due to the need for the implementation of electronic distance learning. Proper motivation of the student is a key aspect of the effectiveness of distance learning, since most of the time the student independently masters the training material. Effective assimilation of educational material requires concentration and stability of attention, perseverance in solving educational tasks, goal-setting and planning skills, a high level of self-organization and self-control. The student develops all these skills in the process of traditional school education, but in distance work, motivation is more important, first of all.*

Ключевые слова: мотивация, дистанционное обучение, электронное обучение, студент, мотивация учения, смешанное обучение.

Key words: motivation, distance learning, e-learning, student, learning motivation, blended learning.

В современных условиях развития общества наблюдается процесс построения цифровой экономики и цифровизации образования, а именно интеграция цифровых и педагогических технологий как важного условия подготовки будущих специалистов, свободно владеющих информационными технологиями и ориентированных на непрерывное обучение при помощи электронных систем и сред. Цифровые технологии сегодня выступают не только как инструмент образовательного процесса, но и образуют среду существования, в которой открыты и доступны огромные образовательные возможности.

Разработка и внедрение образовательных ресурсов является одним из важнейших направлений процесса общей информатизации форм и уровней образования. Развитие инфраструктуры в области информационных услуг, а также создание телекоммуникационных структур, разработка электронных систем, систем контроля качества составляют основу формирования современной инфраструктуры информатизации образования.

Согласно требованиям Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования, вузы обязаны применять в учебном процессе ЦОР. Роль и рост цифровых технологий неуклонно растет, а применимость в учебном процессе находит свое отражение ежедневно. Эффективность использования технологий в образовании поясняется перечнем преимуществ: возможностью индивидуализированного обучения; удобством и автоматизацией контроля и оценки знаний; доступностью и простотой использования. Требования образовательных стандартов сводятся к обязательной необходимости внедрения электронного обучения в образовательный процесс, которое понимается как организация учебной деятельности в цифровой образовательной среде с использованием информационных технологий и цифровых материалов. Электронное обучение не подразумевает полный переход на дистанционный формат. Ориентация в большей степени сосредоточена на организации смешанного обучения, которое подразумевает сочетание тра-

диционных форм введения аудиторных занятий с элементами электронного обучения. Учебный процесс в этом случае строится путем чередования фаз традиционного и электронного обучения, которое может быть реализовано как для очной, так и для дистанционной форм обучения [4].

В настоящее время открытым остается вопрос реализации электронного обучения в цифровой образовательной среде как разновидности дистанционного обучения и формирование мотивации учения студентов, что сопровождается необходимостью пересмотра содержаний, технологий и общей организации образовательного процесса.

Изучая дистанционное обучение как один из элементов электронного образования, отметим, что важным фактором, требующим внимания, является правильная мотивация обучающихся. Занимаясь удаленно, студент большую часть времени, отведенного учебе, проводит в самостоятельном освоении учебного материала. При организации такого обучения нельзя ограничиться только теми механизмами управления мотивацией, которые показывали свою эффективность в традиционных формах обучения. Большинство из этих видов являются не эффективными, а некоторые другие, в результате их переработки, приобретают особое значение. Именно на эти механизмы следует опираться преподавателям.

Образование, ориентированное на развитие человека в единстве трех его характеристик (личность, индивидуальность, субъект), оказывается на данном этапе развития цивилизации и культуры наиболее востребованным. Образование пока еще не осуществляет все это на практике, поэтому особую актуальность приобретает антропологический подход, отражающий целостную систему идей, ориентированную на Человека как ключевую категорию данного подхода.

Одной из наиболее актуальных проблем сегодня является утрата мотивации учения, которое организуется в дистанционном формате. Образовательный процесс в режиме «реального» присутствия на занятии и «живого» взаимодействия с преподавателем и сверстниками формирует некоторый настрой у студента, включаются механизмы восприятия, которые позволяют осваивать содержание учебного материала в более доступной и свободной форме.

В той ситуации, когда учебный процесс организован в дистанционном формате, обучающиеся погружаются в некоторую виртуальную реальность, в которой сознание начинает работать в несколько иной форме. Обучение сводится к динамичному и непрерывному поиску информации в интернет-ресурсах, причем конечный итог работы студента сводится к необдуманной и необработанной информации, зачастую скопированной из одного контента [3].

При разработке специальных информационных систем для обучения в дистанционном формате перед разработчиками стоит нетривиальная задача. Даже если педагог-предметник имеет прекрасный, доступный для восприятия учебный материал, тяжело заставить студента учиться при отсутствии жесткого контроля процесса обучения. Именно поэтому необходимо

на начальных этапах обучения заинтересовать студента, показать значимость своего предмета, сформировать мотивацию, которая в дальнейшем способствует обучению. Довольно часто допускаются ошибки при разработке дистанционных курсов, а именно, в силу непонимания либо отсутствия желания педагога не видят принципиальной разницы между электронным курсом обучения и бумажными носителями и, тем самым, размещают в качестве собственных курсов отсканированные документы, конспекты лекций, практические работы.

При организации дистанционного обучения важным элементом является когнитивная мотивация студентов, другими словами, мотивация осознанного действия. Необходимо построить учебный таким образом, чтобы студент, выполняя некоторое задание, не испытывал страх за оценку собственного достижения, выполнял задание не для того, чтобы выделиться из группы сверстников, ожидая похвалы и вознесения его в их глазах, а для того, чтобы действительно овладеть компетенциями, расширить их диапазон, подняться в собственном личностном развитии. Задача педагога – помочь студенту, повысить его мотивации, подобрав наиболее эффективные способы взаимодействия [1].

Американский математик Дж. Келлер, исследуя проблемы обучения, сосредоточил свои исследования на роли мотивации в процессе приобретения необходимых компетенций. Исследователь на основе уже разработанных моделей других специалистов и интервью с разными представителями сферы образования разработал собственную модель формирования мотивации учения, которую разделил на четыре равные категории. В своей модели Дж. Келлер выделял следующие важные компоненты: внимание; значимость; уверенность; удовлетворенность [2].

Первый компонент – внимание, должен выполняться на протяжении всего этапа обучения. Привлечение внимания студентов к определенному курсу, либо дисциплине – шаг, без которого не начнется любой полноценный этап обучения. Привлечь студента и на этом закончить данный этап, перейдя к следующему, является огромной ошибкой многих педагогов. Внимание и интерес необходимо поддерживать на протяжении изучения всего курса. Уберечь слушателя от скуки и, как следствие, снижения мотивации поможет различная форма представления информации. Говоря о данном компоненте в дистанционном обучении, сложный учебный материал можно разбавить различными анимированными фрагментами, симуляторами, игровыми учебными элементами, отойти от монотонного изложения материала, используя различные, даже парадоксальные идеи. Включение в содержание теоретических материалов различных отступлений (реальных жизненных историй, где находил свое применение изучаемый материал) заставит слушателей погрузиться в учебный процесс и повысит мотивацию учения.

Следующий компонент – значимость. Во время учебы каждый студент самостоятельно для себя определяет, насколько значим для него изучаемый материал. Именно поэтому необходимо соотносить интересы обучающихся

с предполагаемые результаты обучения. Любой учебный материал можно предоставить на достаточно высоком уровне, подробно расписать и рассказать его, но если сама теория далека и не понятна для студентов, не является продуктом практического применения, то можно смело утверждать, что уже через несколько дней полученные знания улетучатся, и, следовательно, формирование мотивации учения будет сведено к минимуму. В процессе освоения нового материала каждый студент постоянно оценивает полученные знания, размышляет об их применении, их значении в практической деятельности, и поэтому «мертвая» теория в дистанционном курсе будет неэффективной, если обучающиеся не смогут найти ей практическое применение. Именно поэтому любую теорию необходимо дополнять практическими знаниями и занятиями [2].

Третий компонент – уверенность. Любому студенту в его познании необходимо предоставлять право выбора для самостоятельного определения той области знаний, которая ему наиболее интересна. Самостоятельная постановка целей, возможность самоопределиться повышает мотивацию обучающихся. Роль преподавателя на данном этапе сводится к минимуму, он выступает только как помощник, направляя деятельность студента в нужное русло. В дистанционном обучении необходимо организовать модульный процесс обучения, а также определить временные затраты студента на изучение каждого модуля. Огромным преимуществом является предоставление возможностей самоконтроля и самооценки собственного прогресса и достижений.

Последний компонент – удовлетворенность, характерный для конечно-го этапа обучения. Все внимание, сосредоточенное на мотивации, необходимо сместить на удовлетворенность обучающихся, их личностные достижения. К концу учебного года обычно происходит выгорание у студентов, проявляется упаднический настрой. Чтобы избежать такого проявления, необходимо осуществлять некоторый контроль в промежуточных точках, объективно оценивать текущие результаты, достижения студентов. Нормальным явлением считается снижение мотивации учения к концу учебного года, так как накапливается усталость, огромный объем информации необходимо осмыслить и обработать, возникают сомнения о надобности этих знаний. Данный этап нельзя пропустить, необходимо помочь студенту, показать все его полученные результаты как продукт его деятельности, показать его достижения и сравнить их с ожидаемыми студентом результатами. Далее можно показать те изменения в жизни студента, которые сказались на его навыках, успеваемости, самостоятельности, что в конечном итоге приводит к осознанию и пониманию всех этих изменений, скажется на общей мотивации учения и саморазвития

Подводя итоги, отметим, что проблема мотивации учения студентов, обучающихся в дистанционном формате, является достаточно актуальной в нынешнее время. При переходе на дистанционную форму обучения необходимо учитывать не только техническую составляющую организационного момента, но и мотивационные этапы и компоненты. Непрерывное поддержание интереса к учению, мотивации студентов находятся в равной степени в руках педагогов, кураторов, руководства, знающих своих обучающихся и способных встать на их позицию.

Список литературы:

1. Быкова Н.Н. Мотивация обучающихся при применении дистанционных образовательных технологий // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. 2016. №4-2. С. 40-45.
2. Гладких И.Б. Мотивация в дистанционном образовании (модель Келлера применимо к студентам с ОВЗ) // Экономика и управление в XXI веке: тенденции развития. 2015. №25. С. 58-62.
3. Лаврентьева Л.В., Деулина С.А., Ромашова И.А. Аспекты мотивации учебной деятельности школьников // Проблемы современного педагогического образования. 2019. №62-4. С. 111-116.
4. Цыренова В.Б., Лумбунова Н.Б. Управление учебной мотивацией студентов в условиях цифровизации // Вестн. Том. гос. ун-та. 2021. №470. С. 203-209.

УДК 378.046.4

Зеленская Валентина Алексеевна
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный
педагогический институт», г. Ставрополь

Zelenskaya V. A.
SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol
E-mail: valentina2068@yandex.ru

**АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К РАЗВИТИЮ
ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННОЙ
КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО
ИСКУССТВА В ПРОЦЕССЕ ПОВЫШЕНИЯ
КВАЛИФИКАЦИИ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ
ТРАНСФОРМАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ**

**ANTHROPOLOGICAL APPROACH TO THE
DEVELOPMENT OF INFORMATION AND
COMMUNICATION COMPETENCE OF TEACHERS
OF FINE ARTS IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL
DEVELOPMENT UNDER CONDITIONS OF DIGITAL
TRANSFORMATION OF EDUCATION**

Аннотация. В статье охарактеризовано проблемное поле исследований процесса развития информационно-коммуникационной компетентности учителей изобразительного искусства в условиях цифровой трансформации образования. Обозначена роль учителя изобразительного искусства в предотвращении антропологических рисков цифровой трансформации образования. Акцентирована системообразующая роль информационно-коммуникационной компетентности в обновлении представлений о профессиональной компетентности учителей изобразительного искусства. Обосновано содержание подготовки учителей изобразительного искусства в процес-

се повышения квалификации, обеспечивающее развитие их информационно-коммуникационной компетентности.

Abstract. The article describes the problem field of research of the process of development of information and communication competence of teachers of fine arts in the conditions of digital transformation of education. The role of a fine arts teacher in preventing anthropological risks of education digital transformation is outlined. The role of information and communication competence in renewing the ideas of art teachers' professional competence is emphasized. The contents of art teachers' training in the process of professional development, which provides the development of their information and communication competence, is substantiated.

Ключевые слова: цифровая трансформация образования, антропологический подход, антропологические риски, информационно-коммуникационная компетентность, учитель изобразительного искусства, обновление содержания подготовки в процессе повышения квалификации.

Key words: digital transformation of education, anthropological approach, anthropological risks, information and communication competence, teacher of fine arts, updating the content of training in the process of professional development.

Цифровая трансформация является одним из актуальных трендов и антропологическим вызовом для развития современного образования. О.П. Скидан отмечает, что в процессе цифровой трансформации общества и образования «человек получает доступ к большим массивам информации благодаря включенности в виртуальное пространство, что открывает новые возможности образовательного и культурного характера», вместе с тем, существуют антропологические риски, связанные с сохранением «человеческой природы», «экзистенциального пространства человеческого бытия», «способности понимания себя и мира» [5, с. 106].

Развитию этих рисков способствует чрезмерное вовлечение в виртуальное пространство, снижение уровня личного общения, заменяемого виртуальными контактами в социальных сетях, и, как следствие, формирование ощущения оторванности от реальности, порождающее неадекватность социального поведения, слабую сформированность реальных социальных навыков [5]. Кроме того, цифровые технологии позволяют отслеживать действия человека в сетевой среде, прорабатывать механизмы влияния, манипуляции, т.е. осуществлять техногенное давление. О. П. Скидан справедливо отмечает, что «противостоять техногенному давлению может исключительно «нерасчеловеченный человек», духовно зрелая личность» [5, с. 110].

Духовно-нравственное воспитание подрастающего поколения традиционно связывают с реализацией уроков изобразительного искусства. По образному утверждению Б.М. Неменского, «искусство не только изучается, но и проживается. Ребенок приходит на урок искусства не только для того, чтобы посмотреть слайды, узнать о произведении и выполнить работу на заданную тему. А для того, чтобы почувствовать себя неотъемлемой частью человечества, т.е. приобрести эмоционально-ценностный опыт, который необходим ему для жизни, для овладения способами познания мира» [3, с. 4-5]. И.В. Вагнер пишет, что фундаментом развития личностной позиции

подростающих поколений, ее качеств, компонентов ее культуры является личный эстетический опыт, который формируется в виртуальном пространстве [1, с. 91]. В связи с этим возрастает роль учителя изобразительного искусства, который не только транслирует художественно-образную, графическую информацию, но и создает условия для ее осмысления, оценки и обработки, осознания школьниками собственных переживаний, своего внутреннего мира.

Процессы информатизации общества, образования и цифровизации искусства обуславливают существенную трансформацию профессиональных компетенций современного учителя изобразительного искусства. Значимым аспектом подготовки учителей изобразительного искусства в процессе повышения квалификации в условиях цифровой трансформации образования является развитие их информационно-коммуникационной компетентности.

Проблема развития информационно-коммуникационной компетентности учителей изобразительного искусства в условиях цифровой трансформации образования требует обращения к методологии художественной деятельности, которая рассмотрена в исследованиях С.П. Ломова, А.М. Новикова и др. Авторы изучили характеристики, средства, методы, формы организации процесса художественной деятельности. В работах А.Ю. Демшиной, Г.Ю. Коробко, С.И. Мокроусова, Т.В. Себар, Л.Н. Турлюн и др. отмечено, что процесс художественной деятельности в условиях глобализации тесно связан с применением информационно-коммуникационных технологий при создании художественного образа, что обусловлено появлением художественной виртуальной реальности [6]. Современное виртуальное искусство является неотъемлемой частью духовной культуры и выступает отображением уже не природы, как в классическом изобразительном искусстве, а техники и техногенной цивилизации [4]. Вследствие этого «...инструментарий изобразительного искусства оказался востребованным массовой культурой и виртуальной реальностью...» [2, с. 15]. Кроме того, в условиях интеграции художественной и технологической сфер происходит трансформация языка визуального искусства, следовательно, возникает необходимость определенных интеллектуальных компетенций при восприятии и понимании цифрового искусства. В условиях проникновения информационно-коммуникационных технологий в процесс художественной деятельности учителю изобразительного искусства необходимо овладеть специальными информационно-коммуникационными компетенциями, позволяющими формировать у обучающихся культуру восприятия, анализа, оценки и создания произведений современного цифрового искусства.

В статье актуализируется проблема развития специальной предметной подготовки учителя изобразительного искусства в области применения информационно-коммуникационных технологий, обусловивших развитие его информационно-коммуникационной компетентности. Определяя содержательное наполнение информационно-коммуникационной компетентности, мы исходили из того, что исследуемая компетентность является системообразующей для современного учителя изобразительного искусства и обеспечивает качество его профессиональной деятельности.

Следует отметить, что информатизация системы образования обуславливает необходимость пересмотра содержания специальной предметной подготовки учителя изобразительного искусства в процессе повышения квалификации, интеграции специальных компетенций и информационно-коммуникационных технологий в обучение учителей. На наш взгляд, необходимость изменения содержания специальной предметной подготовки учителя изобразительного искусства в процессе повышения квалификации определяется следующими положениями:

- основой освоения компетенций являются знания, умения, навыки, обуславливающие развитие способности и готовности учителей к профессиональной деятельности;

- содержательным конструктом развития информационно-коммуникационной компетентности учителя изобразительного искусства являются закономерности базовой науки педагогики и законов изобразительного искусства, интеграция которых обеспечивает качество повышения квалификации учителей, решения задач художественного образования в школе и процесса развития информационно-коммуникационных компетенций учителя.

С учетом изложенных выше положений, содержание подготовки учителя изобразительного искусства в процессе повышения квалификации, обеспечивающее развитие информационно-коммуникационной компетентности учителя, представлено следующими модулями:

- педагогический, включающий учебные дисциплины «Информационная педагогика» и «Методика преподавания изобразительного искусства средствами ИКТ», содержательные дискурсы которых интегрированы на основе современных трендов педагогической науки, информатизации и цифровой трансформации образования, традиционных и информационно-коммуникационных технологий, обеспечивающих развитие мотивационно-ценностной готовности учителя изобразительного искусства к освоению и интеграции современных трендов художественного образования и информационно-коммуникационных технологий, способности использовать современные когнитивно-операционные действия (ИКТ) в профессиональной деятельности в процессе решения задач художественного образования обучающихся в школе;

- художественный, включающий учебные дисциплины «Компьютерная графика и художественно-творческая деятельность», «Проекты Net-art», содержание которых интегрировано на основе традиционных, интерактивных, цифровых, информационно-коммуникационных технологий, позволяющих создавать творческие и Net-art проекты, направленные на развитие готовности учителей изобразительного искусства использовать средства компьютерной графики в организации художественно-творческой деятельности школьников, способности проектировать Net-art проекты и использовать их в художественном образовании обучающихся в школе.

Таким образом, развитие информационно-коммуникационной компетентности учителя изобразительного искусства в обозначенном предметном поле в процессе повышения квалификации является

принципиально важным для снижения антропологических рисков, связанных с информатизацией общества, образования и цифровизацией искусства.

Список литературы:

1. Вагнер И.В. Формирование у школьников эстетической культуры в условиях информатизации общества [Электронный ресурс] // Педагогика искусства. 2022 №3. URL: <http://www.art-education.ru/electronic-journal/formirovanie-u-shkolnikov-esteticheskoy-kultury-v-usloviyah-informatizacii> (дата обращения 21.09.2022).
2. Демшина А.Ю. Визуальные искусства в ситуации глобализации культуры: институциональный аспект: Автореф. дис. докт. культурологии. СПб., 2011. 38 с.
3. Неменский Б.М., Полякова И.Б., Сапожникова Т.Б. Особенности обучения школьников по программе Б.М.Неменского «Изобразительное искусство и художественный труд»: лекции 1 - 4. М.: Педагогический университет «Первое сентября», 2007. 124 с.
4. Себар Т.В. Материалы курса «Как научить понимать язык искусства» Лекции 1-4. М.: Педагогический университет «Первое сентября». 2006. 72 с.
5. Скидан О.П. Антропологические аспекты цифровой трансформации социума: постановка проблемы // Вестн. Сев. (Арктич.) федер. ун-та. Сер.: Гуманит. и соц. науки. 2021. Т. 21, № 5. С. 105-117.
6. Турлюн Л.Н. Место компьютерной графики в виртуальном искусстве [Текст] / Л.Н. Турлюн // Молодой ученый. 2011. №1. С. 269-271.

УДК 378.016:004

Киричек Ксения Александровна

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

Kirichek K.A.

SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol
E-mail: kirichekka@mail.ru

Пелих Ольга Валерьевна

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

Pelikh O.V.

SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol
E-mail: pelih-olga@yandex.ru

ЦИФРОВЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ

DIGITAL COMPETENCIES OF A MODERN TEACHER

Аннотация. В настоящее время наблюдается цифровая трансформация профессии учителя. Цифровые компетенции становятся важной составляющей профессиональной компетентности педагога. В связи с чем авторы статьи анализируют основные современные модели цифровой компетентности педагогов: модель цифровой компетентности работников образования DigCompEdu, модель Technological

Pedagogical Content Knowledge и модель ИКТ-компетентности педагогов, созданную ЮНЕСКО. На основе проведенного анализа выделяют наиболее важные для современного учителя цифровые компетенции, которые условно разделяют на четыре направления (вида) – организационные, инструментальные, интерактивные и социальные, по которым следует повышать уровень цифровой компетентности современного учителя.

***Abstract.** Currently, there is a digital transformation of the teaching profession. Digital competencies are becoming an important component of a teacher's professional competence. In this connection, the authors of the article analyze the main modern models of digital competence of teachers: the model of digital competence of educators DigCompEdu, the model of Technological Pedagogical Content Knowledge and the model of ICT competence of teachers created by UNESCO. Based on the analysis, the most important digital competencies for a modern teacher are singled out, which are conditionally divided into four areas (types) - organizational, instrumental, interactive and social, according to which the level of digital competence of a modern teacher should be increased.*

***Ключевые слова:** учитель, цифровизация образования, цифровые компетенции, ИКТ-компетенции, профессиональная компетентность.*

***Key words:** teacher, digitalization of education, digital competencies, ICT competencies, professional competence.*

Цифровизация экономики, глобализация мировых образовательных систем, растущая конкуренция на рынке образовательных услуг, стремление руководства образовательных организаций к повышению эффективности их деятельности и конкурентоспособности, пандемия COVID-19 и т. д. – все это обострило проблему того, что скорость развития цифровых технологий существенно опережает скорость повышения квалификации преподавателей.

Применение цифровых ресурсов и дистанционных технологий в педагогической практике является сейчас не просто желательным, но необходимым элементом [6]. В период карантина учителям пришлось значительно расширить набор программ и ресурсов, используемых ими для преподавания в классе, столкнуться с проблемой выбора эффективных инструментов для решения различных педагогических задач. В то же время не было четкого понимания, в каком направлении стоит развиваться; отсутствовали ориентиры правильного выбора между разнообразными цифровыми технологиями, их сочетания друг с другом; не всегда получалось эффективно интегрировать цифровые инструменты в педагогический процесс. При этом умение учителя работать с информационными технологиями закреплено в профессиональном стандарте педагога и является одной из составляющих профессиональной компетентности учителя.

Целью статьи является формулирование основных цифровых компетенций и направлений по повышению уровня цифровой компетентности современного учителя на основе анализа существующих моделей цифровой компетентности педагогов.

Для разработки темы статьи применялись следующие методы исследования: анализ статей и научно-методической литературы по теме цифровой компетентности педагогов, систематизация полученных знаний, сравнение существующих моделей цифровой компетентности педагогов. В результате анализа этих моделей, а также эмпирического опыта преподавания в Ставропольском государственном педагогическом институте с применением цифровых технологий, нами сформулированы основные направления развития цифровой компетентности педагогов.

В условиях современного обучения все большая цифровизация образования приводит к трансформации профессии учителя. Современный учитель должен владеть методами и средствами электронного обучения; уметь оценивать точность и полезность веб-ресурсов и веб-инструментов; разрабатывать авторские дидактические материалы для реализации учебной программы с использованием ИКТ; осуществлять поиск и анализ цифровых инструментов, призванных помочь обучающимся в овладении материалом; мотивировать учеников и сопровождать их в процессе обучения [3; 7].

При этом остро встает вопрос о медийно-информационной [2], цифровой грамотности педагогов. Цифровая грамотность включает личные, технические и интеллектуальные (цифровые) навыки, которые необходимы для коммуникации людей в цифровом мире, создания и обмена цифровым контентом, решения проблем, возникающих в различных сферах деятельности.

Важной составляющей профессиональной компетентности преподавателя становятся цифровые компетенции. Под «цифровыми компетенциями» мы будем понимать знания, умения и навыки, позволяющие эффективно решать задачи различного характера с использованием различных видов информационно-коммуникационных технологий, а также готовность к ведению образовательного процесса в цифровой среде. Под «цифровой компетентностью» понимается уровень владения компетенциями, необходимыми для ведения образовательного процесса в цифровой среде [5].

Рассмотрим некоторые модели цифровой компетентности педагогов: Европейскую модель цифровой компетентности для образования DigCompEdu, модель преподавательских компетенций Technological Pedagogical Content Knowledge – ТРАСК и модель ИКТ-компетентности педагогов, созданную ЮНЕСКО.

Европейская модель цифровых компетенций для образования DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use (рисунок 3) разработана в 2017 году в Европейском Союзе.

Согласно этой модели, усилия по формированию цифровых компетенций сосредоточены на трех ключевых направлениях: совершенствование применения цифровых технологий в преподавании и обучении; развитие навыков, необходимых для цифровой трансформации; опора на анализ и прогнозирование на основе данных в образовании [1].



Рисунок 3. План-схема Европейской модели цифровых компетенций для образования [9]

Модель Technological Pedagogical Content Knowledge – ТРАСК описывает компетенции в трех ключевых для преподавателя аспектах – технологии, педагогика и содержание; раскрывает компетенции и знания педагога, которые необходимы ему для интеграции технологий в образовательный процесс, вне зависимости от преподаваемой дисциплины (рисунок 4).

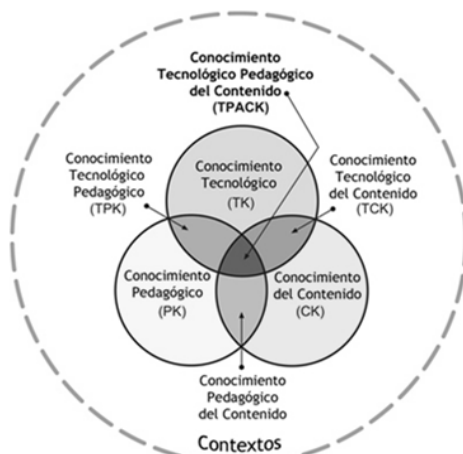


Рисунок 4. Компоненты модели ТРАСК [10]

К технологическим компетенциям в данной модели относится способность использовать различные технологии, начиная с малотехнологичных и заканчивая цифровыми. К цифровым технологиям, по данной модели, относятся: способность решить собственные технические проблемы; знание, как использовать технологии; отслеживание важных технологических

новшеств; частые занятия по улучшению навыка работы с технологиями; знание о большом количестве различных технологий; наличие технических умений, необходимых для использования технологий; наличие достаточного опыта работы с различными технологиями [8].

ЮНЕСКО разработала собственную модель ИКТ-компетентности педагогов, в которой системно разметила поле профессиональных задач, для которых учителям рекомендуется применять средства ИКТ. Поле представлено в виде матрицы из 18 ячеек, составленной из 6 направлений деятельности педагога и 3 уровней когнитивного процесса: получение знаний, освоение знаний и создание знаний (рисунок 5).

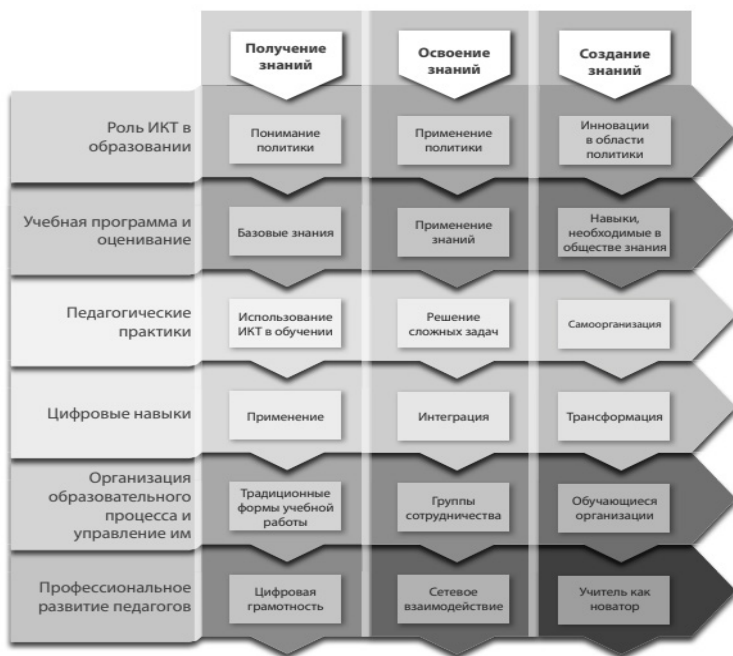


Рисунок 5. ИКТ-компетенции по рекомендациям ЮНЕСКО [4]

Таким образом, можно сделать вывод о том, что преподавательская деятельность – это системный и многогранный процесс, а компетенции преподавателя – комплексное явление. Наряду с высоким уровнем цифровых компетенций у современного преподавателя должны быть выражены предметные, педагогические компетенции, а также коммуникативные и другие трансграничные компетенции. Для разработки уроков, отвечающих современным требованиям, для оптимизации своей профессиональной деятельности учителю необходимо владеть различными информационными технологиями и цифровыми инструментами. Основными задачами педагога

становятся создание цифровых учебных материалов и образовательных сред, педагогическое сопровождение, организация взаимодействия обучающихся и их самостоятельной работы.

На основе анализа рассмотренных моделей нам представляется возможным выделить основные цифровые компетенции, наиболее важные для современного учителя и условно разделить их по направлениям (видам) – организационные, инструментальные, интерактивные и социальные.

К организационным мы относим компетенции, позволяющие управлять процессом обучения и организовывать его, а именно:

- умение организовать работу учеников в различных информационных образовательных системах;
- умение сопровождать учеников в процессе обучения, оказывать им помощь при возникновении затруднений при работе с цифровыми ресурсами;
- способность использовать современные методы, технологии обучения и диагностики для повышения мотивации учения обучающихся и их вовлеченности в образовательный процесс.

Инструментальные компетенции – это динамические способности по овладению необходимыми цифровыми устройствами, программным обеспечением и онлайн-сервисами для обучения, а именно:

- умение работать в различных информационных образовательных системах (LMS Moodle, Stepik и др.);
- умение использовать сервисы видеоконференцсвязи (Сферум, ЯндексТелемост и др.) в образовательных целях;
- умение выбирать и применять цифровые инструменты для формирования навыков и умений;
- умение использовать программы и сервисы для визуализации и представления учебного материала (программы для создания презентаций, онлайн-доски, ментальные карты и др.);
- умение разрабатывать задания, инструкции для их выполнения и критерии оценивания;
- умение разрабатывать систему контроля и оценки результатов учебно-познавательной деятельности учащихся, систему обратной связи.

К *интерактивным* можно отнести компетенции по разработке собственных цифровых учебных материалов, а именно:

- умение разрабатывать различные виды цифровых учебных материалов: интерактивные упражнения, мультимедийные презентации, интерактивное видео, квесты, учебные игры;
- умение создавать образовательные сайты;
- умение применять активные и интерактивные методы обучения.

К *социальным* относятся компетенции, связанные с взаимодействием учителя со всеми участниками образовательных отношений с помощью цифровых технологий, а именно:

- умение применять различные цифровые технологии для взаимодействия с обучающимися, коллегами и другими заинтересованными лицами;

- умение создавать и вести персональную страницу (блог) в различных социальных сетях;
- знание правил сетевого этикета и умение обучать этим правилам учеников.

Таким образом, основными ориентирами в развитии цифровых компетенций учителей служат фундаментальные модели цифровой компетентности педагогов – модель DigCompEdu и модель, разработанная ЮНЕСКО. В то же время одной из важнейших задач, которую необходимо решать для обеспечения высокого качества образовательного процесса, является не только формирование цифровых компетенций учителей, но и оказание им помощи в адаптации к новым условиям – условиям работы в дистанционном или удаленном (онлайн) формате.

Список литературы:

1. Вершкова Е.М., Можаяева Г.В. К вопросу о модели цифровых компетенций преподавателя // Гуманитарная информатика. 2019. № 16. С. 6-12.
2. Киричек К.А., Гривенная Н.В. Медийно-информационная грамотность педагогов как фактор функционирования безопасной развивающей образовательной среды: учебно-методическое пособие. Ставрополь: Индивидуальный предприниматель Тимченко Оксана Геннадьевна, 2021. 84 с.
3. Масалова Ю.А. Цифровая компетентность преподавателей российских вузов // Университетское управление: практика и анализ. 2021. Т. 25. № 3. С. 33-44.
4. Структура ИКТ-компетентности учителей. Рекомендации ЮНЕСКО. Версия 3. Институт ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании, 2019. [Электронный ресурс]. URL: <https://inpo.s-vfu.ru/wp-content/uploads/2020/02/rekomendatsii-YUNESKO.pdf> (дата обращения: 29.06.2022).
5. Тараненко И.А. Составляющие цифровой компетентности преподавателя иностранного языка: Учебно-методическое пособие для преподавателей дисциплины «Иностранный язык». Электронное издание. Владивосток: Дальневосточный федеральный университет, 2021. 53 с.
6. Тоискин В.С., Красильников В.В., Пелих О.В. Основы дистанционного обучения и инженерия знаний. Ставрополь: Индивидуальный предприниматель Тимченко Оксана Геннадьевна, 2021. 279 с.
7. Тоискин В.С., Красильников В.В., Корчак К.И. Цифровизация педагогического образования в контексте цифровой трансформации образования: сущность, структура и меры по обеспечению практической реализации // Международный научный журнал. 2022. № 2. С. 119-131.
8. Denise A.S., Evrim B., Ann D.T., Punya M., Matthew J.K., Tae S. Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) // Journal of Research on Technology in Education. 2009. Vol. 42 (2). P. 123-149.
9. Redecker Ch. European Framework for the Digital Competence of Educators (DigCompEdu). Luxembourg Publications Office of the European Union, 2017. 94 p.
10. The TPACK Framework. [Электронный ресурс]. URL: <http://tpack.org/> (дата обращения: 29.09.2022).

Красильников Владимир Вячеславович
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный
педагогический институт», г. Ставрополь

Krasilnikov V.V.
SBEI HE Stavropol State Pedagogical Institute, Stavropol
E-mail: voleandr@mail.ru

Тоискин Владимир Сергеевич
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный
педагогический институт», г. Ставрополь

Toiskin V.S.
SBEI HE Stavropol State Pedagogical Institute, Stavropol
E-mail: toiskin@mail.ru

Корчак Константин Игоревич
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный
педагогический институт», г. Ставрополь

Korchak K.I.
SBEI HE Stavropol State Pedagogical Institute, Stavropol
E-mail: scrillas@yandex.ru

ПРОЕКТНОЕ ОБУЧЕНИЕ В УСЛОВИЯХ ТРАНСФОРМАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ: ТЕХНОЛОГИИ БЛОКЧЕЙН

PROJECT-BASED LEARNING IN THE CONTEXT OF EDUCATIONAL TRANSFORMATION: BLOCKCHAIN TECHNOLOGIES

Аннотация. Цифровизации в настоящее время приобретает глобальные масштабы. В данной статье рассмотрены антропологические аспекты технологии блокчейн и проектного обучения как элементов цифровой трансформации образования, обоснован выбор блокчейна в качестве принципа построения модульной системы обучения в цифровом педагогическом образовании.

Abstract. Digitalization is now on a global scale. This article discusses the anthropological aspects of blockchain technology and project-based learning as elements of the digital transformation of education, justifies the choice of blockchain as the principle of building a modular learning system in digital teacher education.

Ключевые слова: блокчейн, модульная система обучения, модульные технологии образования, цифровое образование, педагогическое образование, антропология.

Key words: blockchain in education, modular learning system, modular education technologies, digital education, teacher education, anthropology

Название статьи и поверхностное знакомство с ней человеком, не знакомом с сутью новых радикальных (по определению А. Гринфилда [3])

технологий, может вызвать удивление: какое отношение к антропологии имеет какой-то блокчейн? Попробуем «снять» это удивление, процитировав лишь некоторые дефиниции понятия «блокчейн» для неспециалиста.

Блокчейн – это «технология хранения данных, прав и обязательств, защищенная математическими правилами так, что никто посторонний не может завладеть ими. Права на вашу собственность не смогут украсть, подделать или удалить» [3]. «Блокчейн позволяет незнакомым и не доверяющим друг другу людям поддерживать реестр записей о том, кто чем владеет, изменения в котором требуют согласия всех заинтересованных сторон. Блокчейн – способ создания и сохранения правды» [14]. «Все данные blockchain хранятся на компьютерах пользователей blockchain-сети. Все пользователи сети равноправны и, вообще говоря, могут делать все, что угодно, в том числе, безуспешно пытаться обмануть других пользователей. Запретить им никто не может, потому что все находятся в равных условиях, обладают равными правами и могут в равной степени исполнять и даже нарушать свои обязанности» [6].

Очевидна прямая связь с проблемным полем цифровой антропологии (см. статью одноименного названия В.В. Красильникова и В.С. Тоискина в настоящем сборнике). Как справедливо отмечает В.В. Чеклецов, «антропологическое и социально-философское значение вышеописанных технологий (в том числе и блокчейн – *наша вставка*) вкупе с развитием искусственного интеллекта заключается в формировании новых форм межсубъектных, субъект-объектных и межобъектных коммуникаций. В частности, необходимо переосмысление (в том числе в этическом и правовом поле) определений, норм функционирования, систем ценностей и границ ответственности возникающих новых типов коллективных субъектов – как с участием, так и без участия человека. <...> Развитие блокчейн-сервисов в настоящее время рассматривается в антропологическом измерении техноэволюции человека» [13, с. 68-69].

Представляет интерес исследование, результатом которых явилось установление сходства описания блокчейна с биологическими системами. Иерархическая структура блокчейна напоминает структуру ДНК, а автоматическое изменение комиссий за транзакции похоже на реакцию организма на воздействия внешней среды; подобно ДНК, блокчейн используется для хранения информации. Исследователи выдвинули гипотезу: если на основе ДНК строится жизнь, то похожее явление должно наблюдаться и в структурах с блокчейном. Таким образом, наблюдается взаимосвязь блокчейна и биологической антропологии.

На основании вышеизложенного антропологическая составляющая блокчейна относится к проблемному полю цифровой антропологии и заключается в обеспечении прав, свобод, информационной безопасности личности, в особенностях коммуникативного взаимодействия, опосредованного технологией блокчейн. Кроме того, внедрение в повседневную жизнь, в профессиональную деятельность радикальных

технологий (блокчейн, искусственный интеллект, виртуальная реальность, интернет вещей, большие данные, цифровое производство), предполагает и требует от человека дифференцированного знакомства с этими технологиями, что, на наш взгляд, является одной из компонент многовекторного процесса цифровой трансформации образования.

С.В. Соколовский формулирует вопрос: «Должна ли сегодня эта дисциплина (антропология) следовать за стремительными изменениями техносреды, создаваемой человеческими изобретательностью и трудом, и за порождаемыми ею трансформациями самого человека или же сосредоточиваться исключительно на «традиционной культуре» и «традиционном обществе»? [7, с. 54]. И, проведя детальный анализ, отвечает на него: «...помещение современных технологий на периферию исследований оборачивается консерватизмом нашей дисциплины (антропологии), ее стагнацией ...» [7, с. 56].

Парадигма цифровой трансформации образования рассматривается как комплексное изменение (обновление, модернизация, реинжиниринг) содержания образования, организационных форм осуществления образовательного процесса, инструментов, моделей и методов учебной работы, направленных на формирование у обучающихся актуальных компетенций («компетенций XXI века») [9].

Широкое распространение в настоящее время получила проектная модель обучения как форма организации учебного процесса через разработку и реализацию проектов, направленных на всестороннее развитие обучающихся и формирование у них самостоятельности. У истоков проектного обучения стоял Д. Дьюи. Несмотря на более чем столетнюю историю, эта модель, адаптированная к условиям цифровой трансформации, является весьма перспективной и соответствующей антропологическим принципам обучения.

Социально-антропологические основы проектной деятельности в сконцентрированном виде сформулированы В.Е. Хвощевым: «Человек наделен разумом, обладает активным сознанием, которое не только отражает мир, но и творит его в воображаемой (виртуальной) форме. <...> Активность сознания – важнейшее антропологическое свойство, обуславливающее проектную деятельность. ... Человек – существо проектное, с заложенным в нем природой проектным мышлением, проектирование составляет технологическую основу человеческой самодеятельности» [11, с. 99].

Основной информационной площадкой для проектной деятельности является интернет, рассматриваемый как пространство заранее непредсказуемых маршрутов, поиска релевантной информации [1]. В целях реализации познавательного потенциала интернета, важно уметь строить нелинейные маршруты получения информации – способ поиска информации, при котором субъект познания имеет возможность самостоятельно определить свою познавательную траекторию, избрать последовательность и содержание получаемой информации. Нелинейные маршруты получения информации в условиях доступности интернета как

глобальной информационной сети, функционирующей в основе своей посредством гиперссылок, очевидно превалируют над традиционным, линейным способом получения информации с четко выстроенной и заранее определенной кем-либо последовательностью получаемой информации. И эти процессы имеют антропологическую составляющую, исследуемую в проблемном поле информационной антропологии.

Соответственно, используя цифровую образовательную среду как инструмент цифровой трансформации образования, необходимо использовать весь ее доступный образовательный потенциал посредством реализации принципа нелинейного обучения.

В этом случае становится справедливым вывод о том, что традиционные структурные единицы учебного курса становятся неоптимальными для цифрового образования в контексте цифровой трансформации. Согласно мнению Е.И. Казаковой, структурной единицей учебного курса должна стать объемная исследовательская цель, достижение которой предлагается в качестве учебной задачи обучающимся [4], т.е. использование модульной технологии. При этом, наиболее приемлемым с точки зрения соответствия инструментария модульной технологии является метод проектного обучения, в свою очередь, также основывающийся на постановке большой проблемы, изначальной цели, которая разрешается посредством исследовательской работы субъекта познания.

Объединение принципа нелинейного обучения, модульной технологии и метода проектного обучения обладает значительным педагогическим потенциалом в контексте цифровой трансформации образования – данные педагогические инструменты возможно полноценно рассматривать как основополагающие составляющие инструментария цифровой трансформации образования.

Рассматривая синергию нелинейного обучения, модульной технологии и метода проектного обучения в контексте педагогического образования, можно так охарактеризовать эти технологии:

- нелинейное обучение позволяет обучающемуся на педагогической специальности/профиле совершенствоваться в отдельных аспектах учебной дисциплины и выстраивать с помощью приобретаемых знаний свой собственный педагогический стиль;
- модульное обучение согласуется с трендом современного образования «обучение через всю жизнь»: дополнительное образование, повышение квалификации и курсы переподготовки – все это может рассматриваться как отдельные, обособленные модули единой системы обучения на протяжении жизни;
- метод проектного обучения позволяет значительно расширить ролевые модели педагога в образовательном процессе. Так, становится возможным эффективно воспитывать не просто педагога-исполнителя как источника информации, но и педагога, способного выстраивать субъект-субъектные образовательные отношения с обучающимися; педагога-творца учебного процесса, педагога-наставника.

Построение и реализация индивидуальной образовательной траектории позволяет обучающимся выбирать и совершенствовать тот набор навыков, которые могут быть востребованы в предстоящей профессиональной деятельности. Причем такой выбор может быть коррелирован как с личностными особенностями обучающегося, так и со спецификой практической реализации профессиональных программ обучения. Это позволит адаптировать структуру обучения под конкретные требования будущего работодателя, под предпочтения, склонности, индивидуальные психические, когнитивные особенности обучающегося и, в целом, индивидуализировать образовательный процесс [12].

Следование инновационным методикам обучения требует использования более современных дидактических принципов построения образовательного процесса. Эффективность обучения в условиях трансформации образования напрямую коррелирует с успешностью инструментария с технологиями четвертой промышленной революции (радикальными технологиями). Так, построение модульной системы обучения в педагогическом образовании может осуществляться по принципу блокчейна – распределенной базы данных, состоящей из «цепочки блоков», содержащих информацию [10]. Любая образовательная программа может (и должна) быть представлена в виде логической последовательности учебных дисциплин, а каждая учебная дисциплина – в виде онтологии ключевых тем и понятий, освоение которых является учебной задачей обучающегося.

Несмотря на то, что модули являются непосредственной частью общей цепочки, в технологии блокчейна они могут рассматриваться как обособленные блоки ценной информации, которая может использоваться и вне учебного курса. При этом важно отметить следующие особенности: модули общедоступны при соблюдении ряда условий, модули не могут быть изменены без согласия их создателя; не нарушается принцип обучения «от простого к сложному». В этом заключается особенность и преимущество применения принципа блокчейна в учебном процессе и, в частности, в проектной деятельности.

В целом, технология блокчейна позволит реализовать условия проектной деятельности в двух направлениях.

1) Верификация прохождения модуля. Надежность верификации основывается на принципах блокчейна: децентрализованности и неизменяемости отдельных блоков, какой бы то ни было заинтересованной стороной, а также безопасности, обеспечиваемой шифрованием.

2) Контроль завершенности обучения. В процессе обучения субъект познания априори недостаточно компетентен для того, чтобы оценивать свои силы относительно учебного материала, предстоящего к его освоению. Блокчейн, создавая возможность выстраивания нелинейного образовательного маршрута, позволяет при этом определить фундаментальные, базовые модули, без прохождения которых невозможно перейти к каким-либо курсам/модулям/темам, требующим освоения предшествующих учебных единиц. При этом очень важно понимать, что в данной ситуации нелинейность обучения не утра-

чивается – выстраиваются лишь реперные точки, обязательные для получения базовых знаний, требуемых для освоения того или иного курса.

Таким образом, использование блокчейна является одним из возможных инструментов реализации задачи формирования «компетенций XXI века» в условиях четвертой промышленной и пятой информационной революции.

Список литературы:

1. Антюхов А.В. Проектное обучение в высшей школе: проблемы и перспективы // Высшее образование в России. 2010. №10. С. 26-29.
2. Генкин А., Михеев А. Блокчейн: Как это работает и что ждет нас завтра. Москва: Альпина Пабlisher, 2018. [Электронный ресурс]. URL: <https://clck.ru/32a3bL>. (дата обращения 02.11.2022 г.).
3. Гринфилд А. Радикальные технологии: устройства повседневной жизни /пер. с англ. И. Кушнаревой. М.: Издательский дом «Дело» РАНХиГС, 2018. 434 с.
4. Казакова Е.И. Цифровая трансформация педагогического образования // Ярославский педагогический вестник. 2020. №1 (112). С. 8-14.
5. Лазар М.Г. Цифровизация общества, ее последствия и контроль над населением // Проблемы деятельности ученого и научных коллективов. 2018. №4 (34). С. 170-181.
6. Сеть blockchain [Электронный ресурс]. URL: <https://rb.ru/opinion/blockchain/?ysclid=la2y3qlxaf167851980>. (Дата обращения 03.11.2022).
7. Соколовский С.В. Технотворчества и антропология повседневности // Этнографическое обозрение. 2018. № 6. С. 54–65. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36975759&ysclid=la2xwzrlpo377188046> (Дата обращения 04.11.2022).
8. Тахохов Б. Не только криптовалюты. С помощью блокчейна создадут новую форму жизни. [Электронный ресурс]. URL: https://maff.io/blockchain_life/?ysclid=la2hhl9b67184064819 (дата обращения 26.10.2022).
9. Тоискин В.С., Красильников В.В., Мигачева М.В. Образовательная экосистема в условиях цифровизации образования: цель и структура. // Вестник Ставропольского государственного педагогического института. 2020. № 17-1. С. 222-228.
10. Федотова В.В., Емельянов Б.Г., Типнер Л.М. Понятие блокчейн и возможности его использования // European science. 2018. №1 (33). С. 40-48.
11. Хвоцев В.Е. Социально-антропологические основы проектной деятельности // Вестник ЮУрГУ. Серия «Социально-гуманитарные науки». 2018. т. 18. № 3. С. 99-102.
12. Худoley Г.С., Стебеньева Т.В. Модульные технологии обучения как инновационные составляющие современных педагогических технологий // МНИЖ. 2016. №2-4 (44). С. 53-56.
13. Чеклецов В.В. Философские и социо-антропологические проблемы конвергентного развития киберфизических систем (блокчейн, Интернет вещей, искусственный интеллект) // Философские проблемы информационных технологий и киберпространства. 2016. №1 (11) [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/filosofskie-i-sotsio-antropologicheskie-problemy-konvergentnogo-razvitiya-kiberfizicheskikh-sistem-blokcheyn-internet-veschey> (дата обращения: 28.10.2022).
14. The great chain of being sure about things // Economist. 2015. Oct. 31. [Электронный ресурс]. URL: <https://cryptor.net/kriptovalyuty/velikaya-cep-doveriya-istoriya-ustroystvo-i-perspektivy-blokcheyna> (дата обращения 28.10.2022).

Перова Елена Александровна

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

Perova E.A.

SBEI HE Stavropol State Pedagogical Institute, Stavropol

E-mail: alenaaperova@gmail.com

Ерина Лариса Сергеевна

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

Erina L.S.

SBEI HE Stavropol State Pedagogical Institute, Stavropol

E-mail: larisa.erina2013@yandex.ru

Эм Людмила Сергеевна

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

Em L.S.

SBEI HE Stavropol State Pedagogical Institute, Stavropol

E-mail: em.luda@mail

ФОРМИРОВАНИЕ ЦИФРОВОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ ПОСРЕДСТВОМ ПРИМЕНЕНИЯ СОЦИАЛЬНО ЗНАЧИМЫХ ИНТЕРАКТИВНЫХ КОНТЕКСТОВ КАК НОВАЯ ТЕНДЕНЦИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ АНТРОПОЛОГИИ

DIGITAL IDENTITY DEVELOPMENT OF HIGHER EDUCATION STUDENTS THROUGH THE IMPLEMENTATION OF SOCIALLY MEANINGFUL INTERACTIVE CONTEXTS AS A RECENT TREND IN LINGUISTIC ANTHROPOLOGY

Аннотация. Актуальность выбранной темы обусловлена необходимостью изучения цифровой идентичности обучающегося в эпоху интенсивного применения интерактивных технологий как в аспекте лингводидактики, так и лингвистической антропологии. Данное исследование направлено на анализ поливариативности идентичностей обучающегося, формирующихся посредством применения современных игротехнических, дискуссионных, проблемных, проектных и иных интерактивных технологий. Изучение цифровой идентичности языковой личности реализуется на междисциплинарной основе лингвистической антропологии. В статье рассматривается процесс самоидентификации языковой личности в контексте поливариативности социальных ролей, реализуемых в иноязычном цифровом пространстве.

Важным выводом данного исследования является то, что многообразие цифровых технологий позволяет абстрагироваться от амбивалентного восприятия мотивации, акцентируя внимание на необходимости правильного подбора социально значимых контекстов иноязычной деятельности, стимулирующих как внутреннюю, так и межличностную мотивацию обучающегося.

Abstract. *The relevance of the chosen topic is due to the need to examine students' digital identity in the age of intensive interactive technologies application within both linguodidactics and linguistic anthropology. This study is aimed at analyzing the multiple variety of learner identities in digital space that are developed through the implementation of such interactive techniques as computer games, simulations, role-plays, discussions, case studies, problem solving and project work. The research on linguo-digital identity is based on the interdisciplinary nature of linguistic anthropology. The article explores the process of digital identity construction along with the implementation of various social roles in foreign language learning. The authors conclude that a great variety of digital techniques and technologies enable researchers to reconsider the binary and ambivalent nature of learner motivation by focusing on the precise selection of socially sound contexts that would stimulate both internal and interpersonal motivation within foreign language learning.*

Ключевые слова: идентичность, интерактивная технология, лингвистическая антропология, интернет-ресурс, технология Веб 2.0, виртуальный мир, социальная теория, личная мотивация, социальная роль.

Key words: *identity, interactive technology, linguistic anthropology, Web-resource, Web 2.0., virtual reality, social theory, internal motivation, social role.*

Множество идей и предположений формулируются сегодня учеными из самых разных областей знаний касательно будущего цифровой эпохи. В связи с этим все очевиднее проявляется необходимость изучения цифровой идентичности языковой личности в контексте лингвистической антропологии как междисциплинарной области знаний, занимающейся описанием взаимосвязи языка и мышления, языка и цифровой трансформации образования в аспекте прикладной лингвистики, современной психологии, бихевиоральной, когнитивной, конструктивистской педагогики. Актуальность обращения к вопросу исследования цифровой идентичности и индивидуальности обусловлена зарождением нового стиля коммуникации в цифровом пространстве, акцентирующим социальную независимость, эмотивную открытость, тенденцию к эпатажу, ориентацию на инновации, разнообразие информационных поводов в интернет-пространстве, инициирующих проявления высокой толерантности и глобальной ориентированности [1, с. 9].

Идентичности и ее связь с обучением были в центре внимания ученых в области образования, лингвистической антропологии, психологии и других дисциплин (C. Baker, R. Black, E. Griffin, B. Norton, M. Prensky, S.L. Thorne, K. Toohey, S. Wortham и др.), начиная с 1990-х годов. Связь между идентичностью и изучением языка восходит к фундаментальной работе B. Norton 1995 года о роли социальной идентичности в процессе иноязычного обучения.

Согласно В. Norton, идентичность определяется как отношение человека к миру, степень структурированности его взаимоотношений с социумом во времени и пространстве, равно как и способ интерпретации данных связей с точки зрения будущего [9, с. 26]. Идентичность позволяет раскрыть суть того, как язык, будучи социальным инструментом, конструирует и модифицирует различные общественно значимые связи, что, в свою очередь, обуславливает необходимость рассматривать идентичность как поливариативный, динамичный поток реализации социальных ролей. Очевидно, что связь между идентичностью и изучением иностранного языка (*second language acquisition* – SLA) представляет интерес для ученых в области профессиональной лингводидактики, когнитивной лингвистики, психолингвистики, социопсихолингвистики, психологии бизнеса, бихевиоральной педагогики [10, с. 307].

D. Block, исследуя идентичность языковой личности, уделяет особое внимание разнообразию терминологической детерминации понятия «идентичность». Н. Bhabha рассматривает идентичность как позиционирование, результат деятельности, субъективность в рамках амбивалентности, гибридности, третьего пространства. J. Lave и E. Wenger воспринимают идентичность как практические сообщества, J. Butler подразумевает под данным понятием власть и признание [3, с. 226]. J. Blommaert определяет идентичность как особые формы семиотического потенциала, организованные в репертуар [4, с. 525].

Иными словами, ученые преимущественно рассматривают идентичности как социально-дискурсивные варианты, предлагаемые конкретным обществом в определенное время в качестве ориентира для самодетерминации личности. В нашем исследовании мы опираемся на концепцию идентичности, сопряженную с теорией инвестиций или личного вклада, предложенную В. Norton, согласно которой обучающиеся склонны позиционировать себя по-разному в зависимости от специфики образовательного контекста. В. Norton утверждает, что вклад в практику иноязычного общения даже высокомотивированного обучающегося может быть минимальным, так как в отдельных случаях атмосфера социума воспринимается им как антагонистическая, психологически некомфортная, например, в силу преобладания расистских, сексистских, элитарных или гомофобных настроений. Таким образом, если мотивацию можно рассматривать, в первую очередь, как психологический фактор, то вовлеченность обучающегося изучается именно в социологическом контексте для того, чтобы определить корреляцию между желанием и стремлением учащегося выучить язык и его сложной идентичностью. Безусловно, сложность идентичности обучающегося обусловлена также и высокой мобильностью и интерактивностью цифровых технологий в 21 веке, способствующих созданию полифонии идентичностей в онлайн и оффлайн пространствах.

Необходимо отметить, что изучение языковой идентичности в 1970-80-х годах было ориентировано преимущественно на исследование языковой личности, методов обучения, мотивации обучающихся, но далее произошел

«социальный поворот», следовательно, сейчас современные исследователи преимущественно рассматривают идентичность сквозь призму ее реализации в разнообразии социальных, исторических, культурных и цифровых контекстов, что позволяет детерминировать степень адаптации, принятия или отторжения обучающимися различных социальных ролей [5, с. 65].

Кроме того, теоретики идентичности подвергают критике целесообразность применения бинарных или амбивалентных терминов для характеристики обучающихся, таких, как мотивированные или немотивированные, интроверты или экстраверты, поскольку грань между данными понятиями определяется лишь тем, насколько внешние социальные контексты понятны и просты для успешной учебной адаптации в них.

Согласно таксономии внутренней мотивации Т.W. Malone и M.R. Lepper, сочетание личной и межличностной мотивации формирует высокий уровень общей мотивации в процессе обучения иностранному языку. К факторам личной мотивации относятся контроль, цель, проблему, фантазию, любопытство и мастерство. Факторами межличностной мотивации являются сотрудничество, конкуренция и признание. Следовательно, правильная адаптация к предложенным социальным контекстам в процессе обучения иностранному языку возможна лишь при консолидации двух аспектов мотивации: необходимости и готовности. Правильный подбор социально значимых контекстов иноязычной деятельности стимулирует внутреннюю мотивацию, иницируя мотив действий или необходимость, а затем возникает правильная среда для реализации практической деятельности [8, с. 230].

Теория самоопределения E.L. Deci, R. Koestner, R.M. Ryan формулирует условия, которые способствуют комфортной реализации идентичности в социально значимых контекстах: потребность в самоопределении или автономия, т.е. чувство полного контроля над ситуацией; компетентность, т.е. достижение мастерства в том или ином деле; взаимодействие с другими [5, с. 630].

На наш взгляд, теория социального конструктивизма Л.С. Вygотского вносит ценный вклад в понимание цифровой идентичности через возможность моделирования социального контекста коллективного и группового взаимодействия [2]. Современные цифровые технологии позволяют формировать цифровую идентичность личности в виртуальном пространстве глобальной сети интернет последовом трех неотъемлемых этапов работы. Ориентировочный этап предполагает выбор преподавателем иностранного языка оптимального метода преимущественно интерактивной деятельности в форме проекта, дискуссии, кейса, проблемной ситуации, ролевой или деловой игры. Далее происходит реализация эмоционально-волевого этапа, который способствует повышению мотивации к овладению лингвопрофессиональными знаниями, минимизируя эмоциональное и интеллектуальное напряжение. Операциональный этап обеспечивает включение обучающегося в реальный контекст межличностного взаимодействия в интерактивной и безрисковой среде, предоставляет возможность применить полученные знания и навыки

для решения профессиональных задач, развивая при этом коммуникативные умения на иностранном языке.

Современные информационные технологии обучения на основе применения интернет-ресурсов, e-learning, SMART-education, call – computer assisted language learning обеспечивают удобный темп, индивидуальную учебную траекторию, а также комфортные психологические условия для адаптации разнообразных идентичностей в наиболее оптимальных социальных контекстах интернет-коммуникации. Посредством коммуникационных ресурсов, предназначенных для связи в письменной, аудио и видео формах (E-mail, Skype, WhatsApp, Slack, Zoom, Trello, Microsoft Teams, SharePoint, Outlook, Gmail), формируются навыки письменной и устной деловой коммуникации в рамках реализации учебных проектов, следовательно, происходит самоидентификация обучающегося как активного участника в роли *аналитика потребностей* (постановка целей и задач проектной деятельности); *ресурсного менеджера* (помощь в объяснении и предоставлении материала); *организатора* (сопровождение эффективной индивидуальной и групповой деятельности); *психолога* (поддержание комфортной психологической атмосферы); *советника* (консультирование и помощь в решении проблем и подборе эффективных стратегий поведения); *координатора* (предоставление помощи по запросу).

Интернет-ресурсы или технология Веб 2.0: блоги, подкасты, социальные сети, медиа, коллективные гипертексты, веб-сайты (Twitter, Instagram, Facebook, LinkedIn, YouTube, Wikipedia) позволяют идентифицировать круг социальных и профессиональных интересов, наладить нетворкинг социально значимых контактов [7]. Происходит детерминация первоначальных интересов, что в дальнейшем дает возможность транслировать и персонифицировать профессиональные увлечения посредством ведения личного микроблога, видео-блога, профиля в социальных сетях, а также реализовать себя в роли блогера, геймера, фотографа, дизайнера, стилиста, писателя, социолога, юриста, политолога, PR или SMM-менеджера.

Массовые открытые онлайн курсы (MOOK) позволяют интегрировать возможности ИКТ при организации внеаудиторной самостоятельной работы студентов, стимулируют обучающихся выбирать индивидуальную образовательную траекторию в глобальном образовательном пространстве благодаря большому разнообразию предметно-ориентированных тем. Проекты в сфере онлайн-образования (Coursera, TED talks/ED), средства анимированного и интерактивного обучения (Audacity, Canva, Kahoot, Powtoon), обучающие платформы и системы управления обучением (Duolingo, Moodle, Padlet), медиа средства (Diigo, Pinterest, Pocket) предоставляют возможность осуществления осознанного выбора цифрового контекста учебной деятельности, в рамках которого возможно оптимально эффективное и психологически комфортное погружение в процесс обучения иностранному языку [7].

Такие виртуальные миры, как многопользовательские виртуальные среды, компьютерные симуляции, массовые многопользовательские

онлайн-игры, способствуют иммерсии, т.е. психологическому погружению в моделируемую ситуацию и адаптации социально значимых ролей в предлагаемых виртуальных контекстах. Реализация социально-профессиональной идентичности через веб-ориентированные ресурсы происходит в процессе адаптации социально значимых ролей в контексте опытного обучения, максимально воссоздающего реальность; активного ролевого моделирования; интенсивной иноязычной коммуникация и интеракции; практического обучение в безрисковой среде; получения обратной связи о степени эффективности принятых решений.

Итак, мы полагаем, что формированию разнообразия социальных идентичностей в процессе обучения иностранному языку способствует погружение в профессионально и социально значимые контексты, созданные с помощью электронных и веб-ориентированных целевых, равно как и дополнительных ресурсов, интегрирующих в себе особенности игротехнических, дискуссионных, проблемных, проектных и тренинговых технологий. Социальная значимость учебных контекстов должна определяться коммуникативными интересами, аутентичностью материалов, высокой интерактивностью сценариев, поливариативностью междисциплинарного содержания с учетом межличностных, профессиональных и развлекательных целей.

Список литературы:

1. Биленко П.Н., Блинов В.И., Дулинов М.В., Есенина Е. Ю., Кондаков А.М., Сергеев И.С. Дидактическая концепция цифрового профессионального образования и обучения: монография. Москва: ФИРО РАНХиГС. 2020. 98 с.
2. Выготский Л.С. Мышление и речь. Москва: Лабиринт, 1999. 352 с.
3. Block D. Second Language Identities // Journal of Language, Identity & Education. 2010. № 9 (3). P. 225-228.
4. Darvin R. Language and identity in the digital age // The Routledge Handbook of Language and Identity. Routledge. 2016. P. 523-540
5. Deci E.L., Koestner R., Ryan R.M. A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation // Psychological Bulletin. 1999. Vol. 125 (6). P. 627-668.
6. Garcia-Pastor M.D. Learner identity in EFL: An analysis of digital texts of identity in higher education // Digital Education Review. 2018. № 33. P. 55-76
7. Hart J. Top 100 Tools for learning 2022: Overview. [Электронный ресурс]: Top Tools for Learning 2022. URL: <https://www.toptools4learning.com/> (дата обращения: 20.09.2022).
8. Malone T.W., Lepper M.R. Making Learning Fun: A Taxonomy of Intrinsic Motivations for Learning // Aptitude, Learning and Instruction. Cognitive and affective process analyses. Hillsdale: Erlbaum, 1987. P. 223-253.
9. Norton B. Identity and language learning: extending the conversation. Bristol: Multilingual Matters, 2013. 40 p.
10. Rahimian M. Identity Issues among Post-secondary Nonnative Students in an English Speaking Country // Procedia - Social and Behavioral Sciences. 2015. № 174. P. 305-312.

Петлина Елена Михайловна
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный
педагогический институт», г. Ставрополь

Petlina E.M.
SBEI HE Stavropol State Pedagogical Institute, Stavropol
E-mail: 356620@gmail.com

АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ ИНФОРМАЦИОННОЙ ГРАМОТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

ANTHROPOLOGICAL APPROACH TO THE FORMATION OF STUDENTS' LITERACY

Аннотация. Внедрение цифровых возможностей определило необходимость комплексных преобразований в обучении. В статье рассмотрены основные направления рассмотрения антропологического аспекта проблемы формирования информационной грамотности. Перед высшим образованием стоят важные задачи по подготовке обучающихся к практическому применению полученных знаний в условиях цифровой трансформации образования. Автором проанализированы факторы решения педагогических задач антропологического контекста в условиях цифровизации образования. Важнейшим фактором эффективности процесса обучения выступает сформированность информационной грамотности. В статье указаны критерии формирования компьютерной грамотности.

Abstract. The introduction of digital opportunities has identified the need for comprehensive transformations in learning. The article considers the main directions of the search for the anthropological aspect of the problem of literacy formation. Higher education faces important tasks in preparing students for the practical application of the acquired knowledge in the context of the digital transformation of education. The author analyzes the factors for solving pedagogical problems of the anthropological context in the context of the digitalization of education. The most important factor in the effectiveness of the learning process is the formation of information literacy. The article specifies the criteria for the formation of computer literacy.

Ключевые слова: антропологические проблемы цифровой трансформации, цифровизация образования, информационная грамотность

Key words: anthropological problems of digital transformation, digitalization of education, information literacy

В современном мире глобальным и распространенным явлением становится цифровизация всех сфер жизни общества. Внедрение и практическое применение цифровых инструментов и возможностей цифровой образовательной среды обусловило необходимость комплексных преобразований в обучении. Перед высшим образованием сегодня стоят важные задачи, такие, как воспитание и подготовка молодого поколения, способного активно включаться в качественно новый, стремительно

меняющийся этап развития общества, а также реализация приоритетных проектов по подготовке обучающихся к освоению и практическому применению полученных знаний в условиях цифровой экономики и цифровой трансформации образования. Это новая антропологическая проблема, решаемая современными педагогами.

С антропологической точки зрения, успешное выполнение поставленных задач зависит от множества факторов, главными из которых являются:

1) создание необходимой инфраструктуры, а также оснащенность образовательных учреждений необходимой компьютерной техникой для готовности использования современных информационных ресурсов и технологий;

2) формирование соответствующей нормативной, правовой и научно-методической базы по внедрению новых образовательных стандартов, материалов и программ обучения;

3) подготовка (и переподготовка) квалифицированных кадров в образовательных учреждениях, имеющих теоретические знания и навыки практического применения новшеств цифровой образовательной среды;

4) способность обучающихся к восприятию и усвоению постоянно нарастающего потока учебной информации, формирование устойчивого уровня информационной и компьютерной грамотности [3, с. 267].

Каждый современный человек использует в повседневной жизни всевозможные электронные гаджеты, компьютеры, информационные ресурсы, которые стали удобным средством для получения и усвоения информации. Обучающиеся эти блага современности используют чаще всего в развлекательных целях, и задача образования сегодня состоит в рациональном, полезном использовании и применении новейших технологий. Необходимо направить познавательный интерес учащихся на достижение образовательных целей в условиях цифровизации и решение учебных задач, используя компьютер и информацию как помощника. Но для этого необходимо сформировать базовый комплекс навыков информационной грамотности, а также информационную компетентность и культуру [5, с. 188].

Сформированность информационной грамотности выступает важнейшим фактором эффективности процесса обучения. Это базовый комплекс навыков работы с информацией, набора умений и навыков обучающегося, позволяющих ему отбирать в соответствии с критериями информацию, анализировать ее, использовать и создавать новую, осуществлять обмен, а также целостное понимание значимости информационных технологий в жизни современного человека и профессиональной деятельности специалиста [2, с. 40].

Как правило, пути решения данной задачи остаются не в полной мере ориентированными и эффективными ввиду того, что недостаточно сформулирована и отображена необходимость данных навыков в антропологии. Связано это с тем, что отсутствует педагогическая система, способствующая целенаправленному формированию информационной грамотности как в ходе обучения, так и во внеаудиторной работе. В решении задачи формирования информационной грамотности в процессе обучения эффективным инстру-

ментом является структурный, логически выстроенный комплекс учебных программ с соответствующими методическими рекомендациями, целостная и направленная система педагогической работы в цифровой образовательной системе [4, с. 42].

Для понимания содержания требований ФГОС необходимо раскрыть сущность понятия «информационная грамотность», определить её содержание и компоненты. Однако единого мнения, что же является «информационной грамотностью», не существует, а значит, предоставляется возможность ознакомиться с несколькими понятиями, выделив из них основное содержание [1, с. 3].

В понятие информационной грамотности включаются следующие критерии:

- способность к поиску информации из различных ресурсов;
- умение верифицировать (отличать достоверную, правдивую информацию от ложной, не обоснованной научно и практически) найденную информацию;
- проверку информации на достоверность;
- проверку информации на ангажированность;
- анализ найденной информации;
- подготовку и формулирование собственных выводов.

Процесс формирования элементов информационной грамотности с учетом возрастных и психологических характеристик обучающихся подразумевает их самостоятельность в решении задач с использованием цифровой образовательной среды.

Одним из аспектов формирования информационной грамотности является формирование элементов компьютерной грамотности. Процесс формирования элементов компьютерной грамотности происходит в несколько этапов:

- 1) репродуктивно-фактологический, суть которого заключается в оценке информационных умений и навыков, применения их на алгоритмическом уровне;
- 2) продуктивно-тактический, заключающийся в организации деятельности учеников, направленной на формирование предметных умений, развитие способностей поиска, переработки, и представления информации в форме продуктов собственной деятельности;
- 3) рефлексивно-стратегический, который заключается в приобщении к информационно-практической деятельности, которая представлена в форме создания проектов [4].

Результаты образовательной деятельности будут наиболее значимыми тогда, когда в ней будет использоваться мультимедиа технологии. С ними процесс обучения и воспитания становится более насыщенным, задействовав в процессе восприятия учебной информации чувственные компоненты обучаемого. Кроме того, при использовании в процессе обучения мультимедийных технологий, материал усваивается до 75 %. Это достигается благодаря принципу наглядности и динамичности информации, представленной благодаря средствам мультимедиа.

В соответствии с представленными выше этапами становится возможным выделение следующих элементов формирования компьютерной грамотности:

- знание, то есть овладение навыками запоминания и воспроизведения усвоенной информации;
- понимание, то есть овладение навыками интерпретации полученной информации;
- применение, другими словами, использование информации для решения учебных задач;
- анализ, включающий овладение навыками самоанализа результатов использования полученной информации, а также поиска и устранения допущенных ошибок.

Таким образом, рассмотренные элементы отвечают за следующие компоненты компьютерной грамотности:

- 1) ценностно-мотивационный компонент, отвечающий за наличие интереса к процессу работы с информацией и осознание ее ценности, а также направленность личности на получение знаний и самосовершенствование;
- 2) когнитивный компонент, отвечающий за наличие знаний об информации, о ее источниках, умение пользоваться разнообразными способами работы с информацией, владение такими навыками, как поиск, отбор, анализ, преобразование, сохранение и передача информации;
- 3) технико-технологический компонент, включающий применение информационных технологий в процессе осуществления деятельности;
- 4) рефлексивный компонент, отвечающий за овладение навыками критического анализа информационной деятельности, а конкретно за умения производить оценку результатов информационной деятельности, производить анализ собственных учебных действий, выбирать другие методы решения учебных задач по поиску, применять и оценивать информацию.

На основе сказанного выше можно сделать вывод о том, что антропологический аспект процесса формирования элементов информационной грамотности с учетом возрастных и психологических характеристик обучающихся подразумевает их самостоятельность в процессе решения компьютерных задач. По этой причине преподавателю необходимо выстраивать занятие таким образом, чтобы происходил учет этапов и критериев формирования элементов компьютерной грамотности, а также происходило соблюдение комплекса педагогических принципов и законов антропологии.

Список литературы:

1. Берман Н.Д. К вопросу формирования информационной грамотности студентов // Современные проблемы науки и образования. 2020. № 4. С. 3.
2. Быков А.В., Вилкова А.В., Швырев Б.А. Педагогические методы формирования грамотности у сотрудников в области информационной безопасности // Антропология. 2021. № 1 (1). С. 38-45.
3. Люликова А.В. Формирование медийной и информационной грамотности в процессе профессиональной подготовки педагогов // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 69-1. С. 266-268.

4. Максименко А.А., Дейнека О.С., Духанина Л.Н. Барьеры формирования информационной культуры и повышения информационной грамотности // Перспективы науки и образования. 2022. № 2 (56). С. 39-61.

5. Михайлов С.П., Николаева Е.Г., Рупасова Г.Б. Компьютерная грамотность как основа формирования информационной культуры современного человека // Информация и образование: границы коммуникаций. 2020. № 12 (20). С. 187-189.

УДК 373.24

Пилюгина Екатерина Ивановна

Филиал ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт» в г. Железноводске

Pilyugina E.I.

The Branch of SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute» in Zheleznovodsk

E-mail: pil_ket@mail.ru

Савенкова Дарья Александровна

Филиал ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт» в г. Железноводске

Savenkova D.A.

The Branch of SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute» in Zheleznovodsk

E-mail: svnkvvv@mail.ru

Таболова Элита Солтановна

Филиал ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт» в г. Железноводске

Tabolova E.S.

The Branch of SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute» in Zheleznovodsk

E-mail: elita721@rambler.ru

АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОФИЛАКТИКИ РАННЕЙ КОМПЬЮТЕРНОЙ ЗАВИСИМОСТИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ДОО

ANTHROPOLOGICAL ASPECTS OF PREVENTION OF EARLY COMPUTER ADDICTION IN CHILDREN OF YOUNGER PRESCHOOL AGE IN PRE-SCHOOL

Аннотация. Статья посвящена выявлению антропологических оснований компьютерной зависимости детей младшего дошкольного возраста. Компьютерная зависимость рассматривается как один из центральных феноменов человеческого бытия, авторами в статье рассмотрен актуальный вопрос современности – компьютерная зависимость. Необходимость профилактики именно ранней компьютерной зависимости обоснована автором, предлагаются пути оптимального решения проблемы.

Abstract. The article is devoted to the identification of the anthropological foundations of computer addiction of children of younger preschool age. Computer addiction is consid-

ered as one of the central phenomena of human existence, the authors of the article consider the topical issue of modernity – computer addiction. The need to prevent early computer addiction is justified by the author; the ways of optimal solution of the problem are proposed.

Ключевые слова: младший дошкольный возраст, профилактика, компьютерная зависимость, антропологические аспекты.

Key words: younger preschool age, prevention, computer addiction, anthropological aspects.

Современный мир – это мир информационных технологий. Невозможно представить себе людей, в том числе детей, без компьютера. Использование компьютера позволяет современному ребенку пользоваться огромным полем информации, расширять круг общения, быстро реагировать на изменяющиеся условия, использовать дополнительные образовательные ресурсы и т.д. Однако, вместе с позитивным влиянием, пользование компьютером имеет и огромное негативное значение для детей.

Профилактика компьютерной зависимости – это комплекс профилактических и воспитательных психолого-педагогических мероприятий, обеспечивающих устойчивость к агрессивному воздействию информационной среды, позволяющий предупредить угрозы формирования зависимости среди детей младшего дошкольного возраста.

В соответствии с принципом ранней профилактики целенаправленная работа по предупреждению компьютерной зависимости у детей должна начинаться в дошкольном возрасте, а именно в младшем дошкольном возрасте, когда ребенок только начинает усваивать аддитивные паттерны поведения, а уход в виртуальную реальность еще не приводит к клиническим последствиям [2].

Основная сложность профилактической работы в этот период заключается в том, что педагоги и родители младших дошкольников порой недооценивают важность профилактики компьютерной зависимости. Вероятно, потому, что в поведении детей еще не закрепились устойчивая аддикция, так что взрослые не хотят думать о тех проблемах, которые еще только могут возникнуть.

Смысл ранней профилактики как раз и заключается в том, что профилактическая работа с детьми начинается задолго до возникновения выраженных отклонений и сводится к предупреждению факторов риска компьютерной аддикции [1].

Успешной профилактике ранней компьютерной зависимости в детском возрасте способствуют такие психологические особенности дошкольников, как эмоциональность, восприимчивость, склонность к подражанию, приверженность авторитету значимых взрослых. На целесообразность ранней профилактики указывают также особенности поведения детей дошкольного возраста. Дети в этом возрасте отличаются ситуативностью поведения, жесткой зависимостью от ситуации, задаваемой взрослыми. Чрезмерное влечение к компьютеру в младшем дошкольном возрасте является следствием защитного реагирования ребенка на жизненные затруднения, в частности, на неудовлетворяющие ребенка отношения с родителями и сверстниками.

Социальная ситуация развития младших дошкольников характеризуется формирующейся способностью к осознанному восприятию социальных норм. Этим определяется целесообразность и значимость профилактики компьютерной зависимости именно в младшем дошкольном возрасте.

Антропологический аспект профилактики ранней компьютерной зависимости в младшем дошкольном возрасте заключается в предотвращении и компенсации факторов риска аддиктивного поведения посредством активизации профилактического потенциала микросреды, прежде всего, семьи и дошкольной образовательной организации, и активизации личностных ресурсов самого ребенка.

Эффективность процесса профилактики в рамках педагогической антропологии зависит от комплекса внешних и внутренних условий. К внешним условиям относят рациональное проектирование профилактического процесса, педагогически правильно организованную профилактическую деятельность, отбор и реализацию наиболее эффективных форм и методов профилактики. Внешние условия всегда преломляются через индивидуальные особенности личности, ее деятельность и взаимоотношения с другими людьми, которые составляют внутренние условия, стимулирующие процесс профилактики.

Если изучить исследования, то зависят от компьютера сейчас от 6% до 14% пользователей интернет-пространства. Дети 21-го века, по сравнению с поколением постарше, не знают, что такое дворовые игры и гуляния, казаки-разбойники, салочки и игра в футбол. Все большее число современных детей и подростков знакомятся с компьютером еще в дошкольном возрасте. По данным социологических исследований, 88% четырехлетних детей выходят в сеть вместе с родителями и имеют опыт компьютерных игр еще до школы.

Нельзя однозначно сказать, что компьютерные игры приносят только вред. Например, игры-головоломки развивают логическое мышление, формируют произвольность восприятия, учат искать нестандартные решения задач. Приводятся исследования, в которых доказано, что сетевые компьютерные игры способствуют более легкому овладению иностранным языком, снимается языковой барьер, появляется мотивация к изучению языка, помогают наладить языковую коммуникацию с партнерами по игре.

Несмотря на большой интерес педагогов и психологов к влиянию компьютерных игр на развитие, обучение детей, следует отметить, что этот вопрос до конца не изучен. Так, например, трёхлетние дети, легко складывающие на компьютере разрезанные картинки, не переносят эти действия в реальный мир, и не могут сложить точно такую же, но уже реальную картинку. Таким образом, не происходит процесса переноса и интериоризации действия – основы развития и обучения ребенка. Поэтому есть ряд вопросов, требующих ответов: с какого возраста можно использовать для обучения компьютерные развивающие игры? Каковы их возможности и ограничения в обучении детей и подростков? Какие условия необходимо соблюдать, чтобы увлечение не переросло в диагноз?

В группу риска компьютерной игровой зависимости входят дети с нарушением развития произвольности, дети из неблагополучных семей. Существенную роль в развитии аддикции играют дисгармоничные детско-взрослые отношения в семейном воспитании: авторитарный стиль, материнская доминантность, эмоциональный дефицит, педагогическая запущенность, отсутствие нравственных аспектов в воспитании, разобщенная семья, родители-геймеры и другие аспекты, приводящие к нарушению связи между детьми и родителями.

Рассмотрим степени зависимости и роль взрослых в профилактике зависимого поведения у детей младшего дошкольного возраста.

1 степень – увлечение на стадии освоения, когда о зависимости говорить еще нет оснований. Компьютер, телефон, планшет привлекают ребенка своей неизведанностью, необычностью, воспринимаются как интересные предметы. Как правило, одного месяца достаточно, чтобы увлечение новым пошло на спад. Очень значимы установки, которые взрослые явно или косвенно транслируют детям в отношении компьютера – либо как средства развлечения, удовольствий, либо как средства обучения, развития, поэтому, приобретая компьютер, родители должны четко понимать, для чего он необходим их ребенку.

Важно обратить внимание, сколько времени проводит ребенок у компьютера, происходит ли уменьшение временного интервала, которое он посвящает компьютеру, происходят ли временные паузы, вызванные чем-то более интересным. Если вы наблюдаете увеличение времени, ребенок не делает пауз и перерывов, нет других увлечений, то ситуация может перерасти во вторую стадию.

Необходимо взрослому изменить свое поведение: больше времени проводить вместе с ребенком, выработать совместные ритуалы и традиции, например, воскресные прогулки, пятничные чаепития. Отличной альтернативой увлечению компьютерными играми является совместные хобби и семейные увлечения. Взрослым необходимо самим контролировать собственное времяпровождение у компьютера, пример – действенное средство в профилактике зависимого поведения.

2 степень – рассматривается как состояние возможной зависимости. Данному состоянию свойственны сильная погруженность в компьютерную игру, повышенный эмоциональный тонус во время игры, возбуждение, агрессия, тревожность. На этой стадии отмечается незначительное снижение мотивации к учебной деятельности, появляются проблемы в знаниях (ребенок, подросток сокращает время на приготовления уроков в пользу компьютерных игр). На этой стадии дети негативно реагируют на любые попытки взрослого помешать игре.

Важно на этой стадии не предпринимать резких шагов, жестких запретов в отношении ребенка. Нельзя наказывать или поощрять ребенка временем, проводимым у компьютера. На этой стадии нужно попробовать установить контакт с ребенком, полезна смена обстановки. Рекомендуются обратиться к психологу с целью выявления зависимости от компьютерных игр, поиска выхода из сложившейся ситуации.

3 степень – выраженная зависимость. Эмоциональное напряжение нарастает, отмечается неустойчивость эмоций, рассеянность, невнимательность вне игровой деятельности. Появляется изменение внешнего вида – небрежность в одежде, безразличие к собственной внешности. Наблюдается снижение успеваемости, пропуски уроков, угасание интереса к общению не только с взрослыми, но и со сверстниками, полная замена друзей компьютером. На этой стадии появляются заболевания, чаще ЖКТ вследствие периодического нарушения аппетита, снижении потребности в еде и питье. Важно стараться налаживать (поддерживать) любой позитивный контакт с ребенком.

4 степень – клиническая зависимость. Наблюдаются существенные отклонения от нормы в поведении – неадекватная эмоциональность (заторможенность или импульсивность), отсутствует эмоциональный и поведенческий самоконтроль, появляются зрительные и слуховые расстройства, нарушается сон. Ребенок не способен жить обычной жизнью, происходят необратимые изменения в головном мозге. Иногда они чувствуют сильнейшую усталость от игры, головные боли, тошноту, но бросить игру все равно не могут. Игровые действия продолжают и во время сна, поэтому сон не приносит чувства отдыха, восстановления.

На этой стадии взрослому важно понять, что чем быстрее будет оказана профессиональная помощь, тем больше шансы на стабилизацию состояния. Родитель должен не медлить и обратиться к специалисту за помощью [4].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что под антропологическим аспектом профилактики ранней компьютерной зависимости в младшем дошкольном возрасте будем понимать комплекс внешних и внутренних обстоятельств воспитательно-образовательного характера, а также мер коррекционно-развивающего воздействия на ребенка с признаками компьютерной зависимости во всех ее проявлениях (гаджет-зависимость, игровая компьютерная зависимость, интернет-зависимость), от реализации которых зависит успешность профилактической работы по предупреждению развития стойкой аддикции [3].

Список литературы:

1. Пилюгина Е.И. Педагогические условия всестороннего развития личности во взглядах Н.К. Крупской // Педагогическое наследие Н.К. Крупской и современность к 150-летию со дня рождения Н.К. Крупской. Москва: Знание. М, 2019. С. 54-63.
2. Савенкова Д.А. Профилактика ранней компьютерной зависимости у детей дошкольного возраста // Конкурс лучших студенческих работ: сборник статей XI Международного научно-исследовательского конкурса. Пенза: Наука и Просвещение (ИП Гуляев Г.Ю.), 2021. С. 165-167.
3. Фролов В.А. Профилактика виртуальной зависимости в дошкольном возрасте: учеб. пособие / М-во образования и науки РФ. Владимир. гос. ун-т им. А.Г. Столетова и Н.Г. Столетова ; В.А. Фролов. Владимир: ВИТ-принт, 2013. 75 с.
4. Юрьева Л.Н., Больбот Т.Ю. Компьютерная зависимость: формирование, диагностика, коррекция и профилактика [Текст]: Монография. Днепропетровск: Пороги, 2006. 196 с.

УДК 378.016:004

Погодина Ирина Алексеевна

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

Pogodina I.A.

SBEI HE Stavropol State Pedagogical Institute, Stavropol

E-mail: Pogodiirina@yandex.ru

Зверева Лариса Геннадиевна

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

Zvereva L.G.

SBEI HE Stavropol State Pedagogical Institute, Stavropol

E-mail: Bdeh@mail.ru

ЦИФРОВАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ: АНАЛИЗ СУЩЕСТВУЮЩИХ ПРОБЛЕМ И ТЕНДЕНЦИЙ MODERN DIGITAL EDUCATIONAL TOOLS AND DIGITAL COMPETENCE: ANALYSIS OF EXISTING PROBLEMS AND TRENDS

Аннотация. В данной статье рассматривается необходимость развития цифровой компетентности у современных выпускников в эпоху цифровизации, рассматривается перечень проблем, замедляющих процесс развития. Дается характеристика современных трендов корпоративного обучения и определяется их соотношение с познавательными и поведенческими особенностями молодого поколения. Акцентируется внимание на антропологическую составляющую цифровой компетентности.

Abstract. This article examines the need for the development of digital competence among modern graduates in the era of digitalization, examines the list of problems that slow down the development process. The characteristic of modern trends in corporate training is given and their correlation with the cognitive and behavioral characteristics of the younger generation is determined. Attention is focused on the anthropological component of digital competence.

Ключевые слова: образования, цифровая грамотность, цифровая компетентность, молодёжь, цифровизация, процесс обучения.

Key words: education, digital literacy, digital competence, youth, digitalization, learning process.

Развитие цифровых технологий и их внедрение в образовательный процесс стало началом зарождения проблемы, которая заключается в необходимости форсирования цифровой компетентности у обучающихся образовательных учреждений, которая сегодня существенно отстаёт от процесса развития цифровых технологий.

В отечественных и зарубежных исследованиях процессов цифровизации присутствует как широкое (интегративное), так и более узкое (связанное со спецификой исследований) понимание цифровой компетентности: синоним «цифровой грамотности», или «ИКТ-компетентности»; способность и готовность к применению инфокоммуникационных технологий (И.В. Гайдамашко, Ю.В. Чепурной); осознанность и ответственность при работе с цифровыми технологиями; цифровые навыки (digital skills), необходимые для жизни в цифровом мире; понимание и осознание процесса цифровизации образования. Согласно взглядам исследователей (Е.А. Барахсановой, Ю.В. Ворониной, Е. Зотовой, Г.У. Солдатовой, Е. Рассказовой, М. Resnick, A. Martin, D. Madigan), цифровая компетентность определяется через готовность (знания, умения, мотивацию и ответственность) к эффективному применению информационных технологий во всех сферах жизни и профессиональной деятельности с учетом современных требований информационного общества [6, с. 4]. В исследованиях многих отечественных ученых подчеркивается интегративный характер феномена «цифровая компетентность».

Цифровая компетентность базируется на соответствующих цифровых компетенциях, овладение которыми в условиях цифровизации образования призваны создать комфортное существование человека, обеспечивающее профессиональную самореализацию и успешный карьерный рост в новых социально-экономических условиях [3].

Содержание цифровой компетентности и уровень ее сформированности (индекс цифровой компетентности) отечественные исследователи наиболее часто рассматривают через совокупность таких компонентов, как:

- мотивационный компонент (мотивация, интерес, потребность в применении цифровых инструментов и стремление к самосовершенствованию в сфере информационных технологий, способность к выявлению барьеров);
- когнитивный компонент (знание теоретических основ применения информационных технологий и цифровизации образовательного процесса);
- операционный компонент (способность применения знаний о цифровых инструментах педагогической деятельности, умение проектировать образовательный процесс на основе применения информационных технологий).

Следует отметить, что педагогическая деятельность имеет явно выраженную антропоцентрическую направленность, идея которой заложена еще в педагогических трудах А. Коменского, В.М. Бехтерева, Л.С. Выготского и др. Формирование новых компетенций, адекватных реалиям современного общества, без сомнения, должно осуществляться на основе антропологического подхода, учитывающего физиологические, духовные, нравственные особенности педагога и выступающие в роли универсальных констант при подготовке высококвалифицированного преподавателя.

Анализ федеральных государственных образовательных стандартов укрупненной группы специальностей 44.00.00 «Образование и педагогические науки» показывает наличие компетенций, в явной или опосредованной

форме базирующихся на антропологическом подходе. К примеру, одна из компетенций сформулирована следующим образом: «Способен использовать психолого-педагогические технологии в профессиональной деятельности, необходимые для индивидуализации обучения, развития, воспитания, в том числе обучающихся с особыми образовательными потребностями». В работе [8, с. 47-50] показано, что антропологическую актуализацию сформулированных в стандартах компетенций целесообразно осуществить через декомпозицию результатов обучения на основе описания дескрипторов компетенций.

Современные исследователи считают, что владение цифровыми компетентностями требует от обучающихся значительных усилий с ориентацией в большей степени на самостоятельности и инициативность. Однако большинство педагогических работников отмечают, что современная молодёжь не в полной степени используют свои возможности, свой потенциал в освоении данной компетентности. Несмотря на то, что современная молодёжь, так называемое поколение Z, рождается, воспитывается и обучается в цифровой среде, исследователи также отмечают нерациональность организации методики подготовки выпускников в области цифровой индустрии.

Анализируя нынешнюю ситуацию, происходящую в образовательном процессе, можно выделить ряд вопросов, которые актуальны сегодня в обучении и процессе формирования цифровой компетентности:

- у современной молодёжи пропадает интерес к профессии программиста, даже несмотря на высокую востребованность и материальные возможности. Большинство выпускников считают данную профессию сложной и проблематичной. Основной причиной снижения интереса является недостаточный уровень подготовки в школе в области математики и информатики;

- обучаемость – данное требование является одним из основных, так как образовательная сфера относится к числу инновационных отраслей, поэтому сотрудникам необходимо постоянно совершенствовать свои профессиональные знания и компетенции, для этого требуется дополнительное обучение;

- огромная текучесть кадров. Студенты, достигнув высокого уровня в своей профессиональной деятельности, открывают своё собственное дело, либо уезжают за границу, где предоставлены лучшие условия для жизни;

- недостаточный уровень подготовки преподавательского состава в области информационных технологий. Стремительное развитие цифровых технологий способствует возникновению проблемы, связанной с неспособностью педагогических работников освоить образовательные программы, требующие высокого уровня цифровой компетентности;

- финансовое обеспечение, пожалуй, является самой главной проблемой на современном этапе развития, так как использование современных цифровых технологий в образовательном процессе, их постоянные модификации, обновление и обслуживание требует значительных затрат [2, с.18].

Несмотря на перечисленные выше проблемы, целый ряд исследований, посвящённых внедрению цифровых технологий в образовательный процесс, прогнозируют, что через пару лет данные проблемы будут решены.

В том случае, когда образовательные учреждения не способны формировать цифровую грамотность, цифровую компетентность у обучающихся, возникает необходимость в поиске новых путей решения данной проблемы. Ю.С. Авраамов определяет дистанционное обучение как технологию образовательного процесса, в процессе которого осуществляется оперативный диалог, который реализуется через применение компьютерных средств связи [1, с. 41]. Сегодня существуют современные тренды корпоративного обучения, способствующие формированию цифровой компетентности. Об их эффективности свидетельствуют положительные результаты познавательной деятельности обучающихся. К таким трендам корпоративного обучения можно отнести [5, с. 96]:

- интервальное обучение. Данный вид обучения предполагает использование различных технологий для освоения образовательной программы. Современные приложения для мобильных устройств и компьютеров позволяют строить процесс обучения таким образом, чтобы усвоение цифровой компетентности проходило с перерывами и контролем за обучением. Онлайн обучение сегодня является актуальным для современных образовательных учреждений. В свою очередь, такой вид обучения позволяет приобретать знания, умения и навыки в свободное время и в удобном месте;

- микрообучение предполагает разделение огромного учебного курса на удобные для восприятия и понимания уровни. Такое обучение позволяет в лучшей степени усвоить учебный материал. Наиболее распространёнными интернет-площадками, предполагающими такое обучение, являются: Youtube, Edcast, Инфоурок и т.д. Применение интернет-площадок в процессе обучения либо общего развития гарантирует ситуацию успеха, обеспечивая вовлечение обучающихся в более длительный процесс обучения и развитие у них цифровой грамотности [7, с. 53];

- игрофикация предполагает включение в учебный процесс игровую деятельность, которая представлена в виде электронного обучения. Овладение цифровой компетентностью посредством игр становится более увлекательным и интересным процессом, которые мотивирует обучающихся к учению и приобретению способностей работы с цифровыми технологиями;

- взаимное обучение также является эффективным средством развития цифровой компетентности. Совместное участие педагога и обучающихся в разработке различных программ, проектов, траектории обучения позволяет своевременно реагировать на изменения в сфере цифровых технологий.

Отмеченные тренды корпоративного обучения и развития цифровой компетентности оказывают влияние на познавательные особенности современной молодёжи. К примеру, при слабой мотивации к процессу обучения, при отсутствии желания обучаться и более подробно изучать конкретный вопрос, при отсутствии стремления довести задачу до конца

может помочь сочетание микрообучения и онлайн-обучения с интервальной составляющей и игровыми компонентами [4].

В заключение хотелось бы отметить, что сегодня большинство образовательных учреждений способны формировать цифровую компетентность у обучающихся, однако формируемый уровень не всегда способствует условиям и требованиям рынка труда. Именно поэтому целесообразным является использование ресурсов и возможностей других учреждений для развития данной компетентности [2]. Развитие цифровой компетентности возможно тогда, когда будут обеспечены необходимые условия: разработка программ обучения, включающих компоненты цифровизации; использование в процессе обучения онлайн-курсов других образовательных учреждений для обмена опытом, что способствует улучшению процесса обучения и повышению квалификации преподавательского состава; применение электронных технологий в процессе освоения учебных дисциплин.

Список литературы:

1. Авраамов Ю.С. Практика формирования информационно-образовательной среды на основе дистанционных технологий // Телекоммуникации и информатизация образования. 2004. № 2. С. 40-42.
2. Волкова И.А., Петрова В.С. Формирование цифровых компетенций в профессиональном образовании // Вестник НВГУ. 2019. №1. С. 17-24.
3. Дидактические аспекты подготовки и переподготовки педагогических кадров в условиях цифровизации образования: учебное пособие / В.В. Красильников, Н.Н. Кузина, Е.С. Кулевская, В.С. Тоискин. Ставрополь: Изд-во «Тимченко О.Г.», 2020. 122 с.
4. Дугарова Д.Ц., Старостина С.Е. Профессиональные стандарты как фактор гарантий качества подготовки выпускников образовательных организаций высшего и профессионального образования // Педагогическое образование в России. 2019. № 3. С. 5-145.
5. Зимин В.Н., Марданов С.А., Сергеев Д.А. Теоретические и практические основы формирования профессиональной траектории студентов IT-специальностей // Международный журнал экспериментального образования. 2017. № 8. С. 95-99.
6. Крутиков М.А. Формирование цифровой компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. 2020. № 6. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=30414&> (дата обращения: 29.09.2022).
7. Солдатова Г.У., Рассказова Е.И. Модели цифровой компетентности и деятельность российских подростков онлайн // Национальный психологический журнал. 2016. № 2 (22). С. 50-60.
8. Тоискин В.С., Красильников В.В., Пелих О.В. Информационные технологии и безопасная образовательная среда в обществе XXI века – учителям информатики учебное пособие. Ставрополь: Изд-во «Тимченко О.Г.», 2021. 121 с.

Тоискин Владимир Сергеевич

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

Toiskin V.S.

SBEI HE Stavropol State Pedagogical Institute, Stavropol

E-mail: toiskin@mail.ru

Красильников Владимир Вячеславович

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

Krasilnikov V.V.

SBEI HE Stavropol State Pedagogical Institute, Stavropol

E-mail: voleandr@mail.ru

ПРОБЛЕМНОЕ ПОЛЕ ЦИФРОВОЙ АНТРОПОЛОГИИ

THE PROBLEMATIC FIELD OF DIGITAL ANTHROPOLOGY

Аннотация. Статья посвящена новой предметной области антропологии – цифровой антропологии. Показано, что обращение внимания к цифровой антропологии обусловлено рядом вызовов человеку со стороны процесса цифровой трансформации. Обсуждена проблема целостности человека и отмечена ее связь с теорией симулякров. Выявлено предметное поле цифровой антропологии и сформулированы основные направления исследований в области цифровой антропологии.

Abstract. The article is devoted to a new subject area of anthropology – digital anthropology. It is shown that the attention to digital anthropology is due to a number of challenges to a person from the process of digital transformation. The problem of human integrity is discussed and its connection with the theory of simulacra is noted. The subject field of digital anthropology is revealed and the main directions of research in the field of digital anthropology are formulated.

Ключевые слова: цифровая антропология, симулякр, цифровая трансформация, цифровые технологии, проблемное поле.

Key words: digital anthropology, simulacrum, digital transformation, digital technologies, problem field.

Современный мир находится в состоянии цифровой трансформации, интеграции цифровых технологий во все сегменты жизни общества. Цифровые технологии трансформируют общественные отношения, поведенческие паттерны, морально-ценностные ориентации и мировоззренческие представления. Ранний этап развития цифровой среды предоставлял возможность человеку пребывать в мире, оторванном от физического мира, находиться либо в «офлайне», либо в «онлайне». Взаимодействия людей преимущественно осуществлялись непосредственно, что позволяло целостно воспринимать друг друга. Все большее проникновение цифровых технологий в жизнь общества и человека привели к взаимопроникновению, к переплетению «офлайн» и «онлайн» миров, к появлению некой гибридной

среды, приводящей к существованию человека в этих двух мирах одновременно. Подобное переплетение не может не оказать влияния на целостность человека как представителя реального физического мира.

В условиях телекоммуникационного опосредованного взаимодействия человек представляется фрагментарно, как цифровая сущность, оказывается «распределенным» между реальным миром и совокупностью файлов цифрового мира. Вследствие этого формируется вызов целостности человека как главный вызов цифровой среды для него: «распределенность» человека в цифровых и нецифровых взаимодействиях приводит к тому, что становится все сложнее видеть целостную личность, собранную из этих фрагментов» [8, с. 373]. Следовательно, можно констатировать тот факт, что происходит размытие понятия «индивид» (от лат. *individuum* – неделимый, неразделенный). Благодаря сетевым телекоммуникационным технологиям человек «распределяется», «рассредоточивается» и может одновременно присутствовать в разных точках пространственно-временного континуума. Антрополог Е.Е. Таратута отмечает: «Время и пространство стали теперь артикулированными, выраженными словесно и изобразительно, например, на странице в соцсети, – и точка присутствия субъекта в мире тоже стала цифровой и вербализованной, переместившись на ту же самую страницу. Теперь наше здесь-и-сейчас организовывается не вокруг нашего физического тела и его физического же присутствия в физическом, меняющемся времени и пространстве, а вокруг нашей репрезентации в интернете, – чаще всего той же нашей странички в соцсетях» [6, с. 25]. Таким образом, весьма остро осознается проблема трансформации ощущения человеком времени, пространства и телесности.

Использование множества программных продуктов позволяют представлять человека как цифровую текстовую, графическую, аудиальную, визуальную копию. Но копия никогда не тождественна оригиналу. Н.М. Баданова, Г.М. Пурынычева определяют этот вызов, как «Цифровое Я», «представляющее собой специальным образом сконструированную форму репрезентации конкретного человека с определенным набором характеристик» [3, с. 68].

Цифровая реальность развивается одновременно с реальной действительностью, но характеризуется постоянной турбулентностью, что требует от человека умения работать в условиях постоянного выбора в режиме многозадачности и быстрой реакции. В этом заключается суть очередного вызова. Цифровая реальность, с одной стороны, расширяет границы человеческого бытия, а, с другой, человеческое бытие погружается в состояние нестабильности, нарушающее традиционную картину мира с привычными социальными устоями [4, с. 129].

Следующий вызов – испытание новыми ценностями в цифровой реальности, отличными от ценностей и норм в реальности действительной. Привычные социальные действия дополняются не равнозначными виртуальными аналогами. Меняются эмоциональная, ментальная, нравственная, физическая составляющие интеракций человека с социумом. Более того, погружаясь в цифровой мир, человек не сразу осознает его особенности и отсроченность результатов своих действий. Зачастую

современная молодежь, владея технологиями, фокусирует свое внимание на внешних атрибутах, игнорирует сущностные характеристики цифровых технологий, что приводит к поверхностному представлению о технологиях как таковых, о механизмах их функционирования, о социальных последствиях, к формализации и обесцениванию определенных значимых актов. Не всегда сохраняются коммуникативные ценности, культивируемые на протяжении многих лет. Коммуникация становится формализованной, усеченной. Рост количества коммуникаций и доступности информации зачастую приводят к информационной перегрузке, к поверхностному пониманию смысла, а, следовательно, к снижению качества жизни.

Традиционные и естественные коммуникативные взаимодействия «человек-человек», «человек-природа» и др. заменяются взаимодействиями «человек-симулякр». По определению И.В. Полозовой, симулякр (от лат. *simulare* – притворяться) есть «псевдовещь, замещающая реальность, образ отсутствующей действительности, правдоподобное подобие» [2, с. 860]. В современном понимании симулякром можно считать некоторую цифровую модель реальности. Примечательно, что еще Платон во второй половине IV в. до н. э. обсуждал вопрос о том, что в структуре бытия присутствуют объекты, которые в наше время были названы виртуальными. Симулякры лишаются онтологического статуса, благодаря которому человек обладает уникальностью в наличии изначальной, но содержательной стадии любого действия, когда установление факта состояния души, чувства и т.д. сочетается с отношением к ним как дополнительным ценностям и определяет жизненную ценность этих образований.

На стыке XX–XXI веков *Homo sapiens* стал превращаться в *Homo digital* со всеми вытекающими особенностями и противоречиями. Привычные объяснительные модели современного мира утрачивают свое значение в связи с невозможностью объяснения глубинного смысла происходящих трансформаций.

Возникает ряд закономерных вопросов: «Человек современный и человек, живущий до массового распространения цифровых технологий, – это один и тот же человек? Как проводить границу между аналоговой и цифровой идентичностью человека, и есть ли эта граница? Что происходит с человеком под влиянием цифры? Можно ли рассматривать взаимодействие человека и компьютера как социальное? Какое влияние оказывает цифровизация на человека как биосоциальное существо?». Ответы на эти вопросы ищет новое направление антропологии – цифровая антропология, «как одно из быстро развивающихся направлений антропологии, исследующее взаимодействие цифры и человека в ракурсе поиска новых подходов к осмыслению триады «природа-общество-человек»» [9, с. 296]. С.В. Тихонова и С.М. Фролова, характеризуя предметное поле цифровой антропологии, отмечают, что она «изучает особенности существования человека в мире, созданном цифровыми, компьютерными технологиями, сетевыми средами, а также последствия влияния виртуальных и технических новаций на человека, исследует его медиазависимость» [7, с. 289].

Поле исследований является новым и, следовательно, имеет множество названий с различными акцентами. К ним относятся: информационная антропология, изучающая информационный аспект жизнедеятельности человека в информационном обществе; киберантропология, изучающая трансакционные онлайн-сообщества в ракурсе кибернетической перспективы, а также использование человеком компьютерных технологий; техноантропология, или антропология технологий, в центре внимания которой оказывается исследование влияния технологий на человека и социальные отношения; визуальная антропология – подраздел социальной антропологии, который частично занимается изучением и производством этнографической фотографии, кино и новых медиа. Между указанными направлениями нет четких границ. Пересечение обусловлено междисциплинарностью каждого из направлений (коррелируют с историей искусства, теорией коммуникаций, дизайном, информатикой, медиа-исследованиями, музейными исследованиями, социологией, когнитивистикой и др.), опорой на одни и те же теории, использованием схожих методологических подходов и инструментария исследований, единым, достаточно объемным объектом исследования – человек в информационном обществе. Различия видятся в конкретизации предмета исследования.

Цифровая антропология опирается в основном на социальную, культурную, философскую, психологическую антропологию; существует некоторое влияние лингвистической антропологии.

Рабочим полем исследований в рамках цифровой антропологии является киберпространство, позволяющее наблюдать, анализировать и интерпретировать социокультурные явления, возникающие и происходящие в любом интерактивном взаимодействии. В связи с этим некоторые авторы небезосновательно либо отождествляют цифровую антропологию и киберантропологию, либо обосновывают включенность цифровой антропологии в киберантропологию [1, с. 199].

Детерминированным положением цифровой антропологии является утверждение того, что базовые характеристики человека сохраняются, но при этом под влиянием информационных потоков и виртуальной среды изменяется сознание и мышление человека. Значительная часть методологии и методов цифровой антропологии мало отличается от таковых в антропологии традиционной, т.е. офлайн-овой, поскольку является переносом сложившихся и классических методов в новую среду.

Один из основоположников цифровой антропологии А. Эскобар полагал, что она должна заняться изучением новых цифровых технологий; виртуальных сообществ, создаваемых на основе цифровых технологий; влияния этих технологий на культурную сферу, язык, коммуникацию, социальные структуры и культурную идентичность [10].

В современной интерпретации проблемное поле цифровой антропологии охватывает множество вопросов, которые могут быть объединены в следующие группы:

– взаимосвязь человека и различных информационных, коммуникационных систем и технологий;

- проблемы эволюции человека в условиях цифровой трансформации;
- применение цифровых устройств, оптимизирующих деятельность человека;
- применение информационных технологий в сфере образования;
- социальные и культурные рамки, детерминированные развитием информационных технологий;
- информационные технологии как особые формы культуры;
- процессы цифровой социализации современных детей и молодежи;
- большие данные и глубокое обучение как технологии поиска, кластеризации и систематизации исходно не структурированных либо слабо структурированных данных, имеющих значение для антропологических полевых исследований и др.

Заметим, что для получения релевантных выводов и заключений, получаемых в ходе полевых исследований в рамках цифровой антропологии, особое значение приобретает работа с большим объемом цифровых данных. Антропологические исследования с использованием больших данных (BigData), в частности, проведение классификации, кластеризации, регрессионного анализа, анализа отклонения и т.д., могут быть решены с использованием Data mining (интеллектуальный анализ данных), машинного обучения и нейронных сетей. Актуальным является использование социального интернета вещей (SIoT, Social Internet of Things), обеспечивающего возможность интеграции концепции социальных сетей в решения Интернет вещей (IoT). SiOT могут формировать социологический профиль человека, группы, сообщества, создавать репозиторий взаимодействия людей с технологиями и друг с другом. Использование в антропологии цифровых технологий позволит перейти к исследованиям и моделированию на микроуровне, что будет способствовать построению новых принципов и методов антропологических исследований, включая цифровые полевые исследования. Примерами начальной стадии практической реализации методологии цифровой антропологии в России является образовательный интенсив «Остров 10-21», цифровые полевые исследования центра городской антропологии КБ «Стрелка» и др.

Список литературы:

1. Майоров А.В., Волкова А.М., Потапов А.Д. Исследование взаимодействия человека с технологиями: киберантропология и ее проблемное поле [Электронный ресурс] // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. 2020. №1. С. 185-199. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-vzaimodeystviya-cheloveka-s-tehnologiyami-kiberantropologiya-i-ee-problemnoe-pole> (дата обращения: 20.10.2022).
2. Полозова И.В. Симулякр // Энциклопедия эпистемологии и философии науки. М.: «Канон+», РООИ «Реабилитация», 2009. 1248 с.
3. Пурынычева Г.М., Баданова Н.М. Цифровая реальность как вызов человечеству // Философия и общество, 2021. № 4. С. 66-74.
4. Разин А.В. Активность и пассивность: аргументы за и против // Вестник Московского университета. Серия 7. Философия. 2018. № 2. С. 119-133.
5. Соколовский С.В. Методология и принципы цифровой антропологии // Сибирские исторические исследования. 2021. № 1. С. 200-214.

6. Таратута Е.Е. Новая синхронность цифровой эпохи: соцсети и социальная конструкция времени [Электронный ресурс] // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия: Философия. Филология. 2017. №2 (22). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/novaya-sinhronnost-tsifrovoy-epohi-sotsseti-i-sotsialnaya-konstruktsiya-vremeni> (дата обращения: 22.10.2022).

7. Тихонова С.В., Фролова С.М. Цифровое общество и цифровая антропология: трансдисциплинарные основания социально-эпистемологических исследований [Электронный ресурс] // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика. 2019. Т. 19, вып. 3. С. 287-290. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovoye-obschestvo-i-tsifrovaya-antropologiya-transdisciplinarnye-osnovaniya-sotsialno-epistemologicheskikh-issledovaniy> (дата обращения: 20.10.2022).

8. Труфанова Е.О. Человек в цифровом мире: «распределенный» и целостный // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. 2021. Вып. 3. С. 370-375.

9. Щенина О.Г. К вопросу о цифровой антропологии // Возможности и угрозы цифрового общества: Материалы Всероссийской научно-практической конференции, Ярославль, 15 апреля 2021 года. Ярославль: ООО «Цифровая типография», 2021. С. 294-298.

10. Escobar A. Welcome to Cyberia: Notes on the Anthropology of Cyberculture [Электронный ресурс] // Current anthropology. 1994. Vol. 35. No. 3. P. 211-231. URL: https://www.academia.edu/24265891/Welcome_to_Cyberia_Notes_on_the_Anthropology_of_Cyberculture_by_Arturo_Escobar (дата обращения: 20.10.2022).

УДК 332.1: 004:33

Шуваев Александр Васильевич

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

Shuvaev A.V.

SBEI HE Stavropol State Pedagogical Institute, Stavropol
E-mail: a-v-s-s@rambler.ru

Потехина Екатерина Валентиновна

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

Potekhina E.V.

SBEI HE Stavropol State Pedagogical Institute, Stavropol
E-mail: potekhina@yandex.ru

ИНФОРМАЦИОННАЯ АНТРОПОЛОГИЯ В АСПЕКТЕ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ

INFORMATION ANTHROPOLOGY IN THE ASPECT OF DIGITAL TRANSFORMATION

Аннотация. Одним из условий устойчивого социального и экономического развития современного общества является позитивная трансформация процессов в информационной сфере, что включает в себя постоянную модернизацию информа-

ционных и цифровых технологий. Необходимость внедрения и развития информационных систем и технологий является одним из компонентов стратегического и устойчивого развития бизнес-структур, дальнейшего совершенствования системы образования и рынка образовательных услуг. Это позволяет эффективно использовать принципы информационной антропологии в качестве драйвера и важнейшего инструмента инновационного совершенствования человеческого потенциала.

Abstract. *One of the conditions for sustainable social and economic development of modern society is a positive transformation of processes in the information sphere, which includes the constant modernization of information and digital technologies. The need to introduce and develop information systems and technologies is one of the components of strategic and sustainable development of business structures, further improvement of the education system and the educational services market. This makes it possible to effectively use the principles of information anthropology as a driver and the most important tool for innovative improvement of human potential.*

Ключевые слова: информационные системы, информационные технологии, цифровизация, образование, антропология, цифровые трансформации, смарт-системы, искусственный интеллект

Key words: *information systems, information technologies, digitalization, education, anthropology, digital transformations, smart systems, artificial intelligence.*

В настоящее время цифровые технологии характеризуют высшую стадию развития информационных систем и, по мнению большинства ученых, ассоциируются с такими важными системными компонентами, как искусственный интеллект и интернет вещей и услуг; социальные сети и гаджеты, электронные сервисы торгов и платежей; «умные» дома и города; смарт-производства и квантовые технологии; системы распределенного реестра, туманные, граничные и гибридные облачные технологии; автоматизация и роботизация, включая биороботов; технологии виртуальной и дополненной реальности; 3D-печать и 5G и 6G -технологии, квантовые вычислительные системы; нано- и биоинформационные технологии; криптовалютные операции и блокчейн.

В условиях формирования цифрового общества прикладное значение приобретает такой феномен, как цифровая трансформация. По мнению Л.В. Лапидус, «Цифровая трансформация – это трансформация различных бизнес-моделей за счет достижения качественных сдвигов и качественных возможностей сквозных цифровых технологий» [5]. Автор обращает внимание на характерные свойства цифровой среды, указывая на ее рисковость, турбулентность, стохастичность и непредсказуемость. В то же время цифровые трансформации – это и новые инновационные ИТ-стратегии любой организации (фирмы), которые постоянно используют цифровые продукты и электронные услуги, включая использование гаджетов, компьютерных сетей и смарт-устройств.

Полагаем, что применительно к информационной антропологии, цифровые трансформации могут отождествляться с такими системными преобразованиями в развитии человеческого капитала, которые характеризуются, во-первых, устойчивым уровнем его цифровой

осведомленности и компетентности, во-вторых, заметной активностью индивида в ИТ-сфере, в-третьих, практическими навыками информационной деятельности в рамках сквозных цифровых технологий и онлайн образовательных платформ.

В этой связи возникает закономерный вопрос относительно сущности самой информационной антропологии. Различные авторы по-разному рассматривают данную категорию. Так, В.В. Красильников, В.С. Тоискин, А.В. Шумакова указывают, что «объектом информационной антропологии выступает сам человек в системе информационно-обменных процессов общества, ее предмет – человек как информационная система, действующая на основе информационных связей с окружающей действительностью» [4].

К. Колин обоснованно утверждает, что «информационная антропология – это новое научное направление, в котором основным принципом исследования является изучение информационных аспектов природы человека, включая его физиологические, психологические и социальные свойства и качества» [3].

Полагаем, что информационная антропология знаменует собой информационный подход и одновременно информационное моделирование при изучении природы человека с его характеристиками и психофизиологическими проявлениями в рамках развития цифровой среды.

Другими словами, как справедливо отмечают К.А. Киричек и Е.В. Потехина, «в цифровой экономике важно, чтобы сотрудники могли легко и свободно ориентироваться в постоянно увеличивающихся объемах информации и заниматься самообразованием <...> это означает массовое распространение и использование Интернет-вещей, «умных изделий», «умных городов», «умных домов», которые становятся повседневными в современной жизни» [2].

М.М. Морозов обоснованно заявляет, что в условиях информационной экономики сама информационная антропология сопровождается инновационными процессами в сфере развития цифровых технологий, при этом появляется новая категория «цифровой потребитель», и все это формирует специфические цифровые экосистемы, положительно влияющие на трансформацию человеческого капитала. Отличительной особенностью новой информационной экономики и цифровизации системы образования является тот факт, что «цифровыми компетенциями должны обладать не только сотрудники сервисных предприятий, предоставляющие услуги, но и клиенты – получатели этих услуг» [6]. Не случайно в России к 2025 г. ставится цель – создать условия для освоения цифровых компетенций и охватить этим процессом не менее 40% трудоспособного занятого населения страны.

Информационная антропология предопределяет новые возможности развития для различных ИТ-специальностей и профессий. В данном случае приоритет должен быть отведен таким инновационным и прорывным направлениям подготовки, как архитектор медиаобразования, проектировщик цифровой среды, science-художник, менеджер электронных платформ, специалист в области медиаобразования, биоинформатик, ИТ-консультант, модератор сообществ; проектировщик нейрокомпьютерных

систем, архитектор интеллектуальных систем управления, дизайнер и проектировщик интерфейсов, дизайнер виртуальных миров и робототехник, архитектор умных домов и городов; архитектор трансмедийных продуктов, архитектор космического туризма и др.

С нашей точки зрения, информационная антропогенность выражается (определяется) следующими компонентами современного «информационного бытия»:

- заметным увеличением информационного потока аудио- и видеообщений через мировую глобальную сеть Интернет: по некоторым статистическим оценкам, этим контентом в среднем за период только с 2019 по 2020 гг. воспользовались около 73,8% населения в России в трудоспособном возрасте;
- присутствием и наблюдаемой активностью в различных социальных сетях (75,8%);
- оперативным поиском информации об услугах и наличии товаров (56,2%);
- использованием финансовых и банковских операций (54,4%);
- электронным приобретением товаров и услуг (34,5%);
- получением различных онлайн-справок на любую интересующую тему через сети – 37,1%;
- использованием дистанционного обучения – 6,5%.

Характерно, что эти показатели из года в год только возрастают.

Очевидно, что устойчивое развитие экономики и непрерывность дигитализации образования и впредь будет сопровождаться совершенствованием различных цифровых коммуникационных каналов, в том числе и через социальные сети и гаджеты, а также через постоянно развивающееся виртуальное пространство. Именно современные цифровые платформы предопределяют развитие информационной антропогенности, благодаря таким ее свойствам, как медийная интерактивность, прорывной характер, креативность, инновационность альтернативных подходов в обучении, глобальность распространения, коммуникационная защищенность и др. В ближайшем будущем новое цифровое поколение потребителей станет основным сегментом в сфере услуг.

Поэтому информационная антропология априори предопределяет мониторинг и исследование устойчивого развития цифровой трансформации и в области производства, и в сфере образования, и в секторе услуг. И в этом смысле информационная антропология нацелена прежде всего на управление экономикой знаний, координацию коллективного информационного интеллекта, на изучение и освоение смарт-технологий, на применение постоянно развивающихся сетевых, облачных и онлайн-коммуникаций. В данной ситуации уместно рассматривать индивида как носителя цифрового интеллектуального капитала с присущими ему специфическими свойствами, обусловленными цифровой трансформацией общества и медийностью самого капитала.

В конечном счете, информационная антропология предполагает:

- изменение существующей архитектуры организации самого труда (переход от индустриальной экономики к информационной эпохе знаний);
- переход от автоматизации деятельности к цифровизации экономики и образования (формирование цифровых моделей бизнеса, рынка образовательных услуг и медийных цифровых платформ);

- развитие цифровой устойчивости организаций;
- гибкое и оперативное управление архитектурой приложений цифровой коммуникации;
- переход от функционирующей информационной структуры к цифровой архитектуре организации;
- преимущественное развитие облачных (в том числе туманных и гибридных) и мобильных ИТ-технологий, а в области образования – иммерсивных технологий;
- усиление роли цифровых технологий на формирование изменений в области информационной и деловой культуры;
- формирование цифровых навыков, умений и совершенствование ИТ-компетентности;
- дальнейшее развитие коллективного интеллекта.

Таким образом, современная проблематика устойчивого развития цифровых систем и информационных технологий имеет свою очевидную актуальность и практическую значимость через закономерное развитие информационной антропологии. Прежде всего, данный аспект применим к кругу методических и прикладных ИТ-разработок. Очевидно, что научные исследования в области цифровой трансформации заключаются в комплексном ИТ-анализе тенденций и мониторинге перспектив формирования устойчивого развития цифровых систем, оценки направленности использования ИТ-компонентов цифровой архитектуры по отношению к современной системе образования.

Список литературы:

1. Аншина М.Л., Славин Б.Б., Терри У. Цифровая трансформация бизнеса: учебное пособие. М.: КноРус, 2022. 270 с.
2. Киричек К.А., Потехина Е.В. Цифровая трансформация образования как средство повышения конкурентоспособности педагогических кадров // Мир науки, культуры, образования. 2021. № 4 (89). С. 67-68.
3. Колин К. Информационная антропология: Новая концепция познания природы человека // Researcher. European Journal of Humanities & Social Sciences, 2019. № 3 (2). С. 85-115.
4. Красильников В.В., Тоискин В.С., Шумакова А.В. Информационная антропология. Ставрополь, 2011. 120 с.
5. Лапидус Л.В. Аномалии цифровой экономики и проблема оценки ожидаемых эффектов цифровой трансформации // Ломоносовские чтения 2020: сб. науч. тр. по материалам Междунар. науч.-практ. конф. МГУ. М., 2020. С. 172-176.
6. Морозов М.М. Цифровая трансформация сервисной экономики: монография. Москва: Русайнс, 2022. 99 с.
7. Неволina В.В. Тенденции трансформации образования в современном мире: монография Москва: Русайнс, 2022. 72 с.
8. Редько Л.Л., Лобейко Ю.А. Моральные и нравственные нормы педагогической этики // Гуманитарные и социальные науки. 2022. Т. 90. № 1. С. 188-193.
9. Смагина М.В., Шведенко Ю.В. Педагогические технологии в контексте содержания отечественного образования // Экономические и гуманитарные исследования регионов. 2021. № 3. С. 70-73.

РАЗДЕЛ 4

АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СТРАТЕГИЙ И ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ, ВОСПИТАНИЯ ЛИЧНОСТИ

УДК 159.9

Алексеева Марина Николаевна

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

Alekseeva M.N.

SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol

E-mail: Alekseeva-83@mail.ru

Егорушина Мария Геннадьевна

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

Egorushina M.G.

SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol

E-mail: rogozova.m@yandex.ru

Алексеева Татьяна Ивановна

МБОУ «СОШ с углубленным изучением
отдельных предметов № 4», г. Михайловск

Alekseeva T.I.

MBOU «Secondary school with in-depth study of individual subjects №. 4», Mikhailovsk

E-mail: Alekseeva-83@mail.ru

АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОФИЛАКТИКИ НАРКОТИЧЕСКОЙ ЗАВИСИМОСТИ У ПОДРОСТКОВ ЧЕРЕЗ ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ

ANTHROPOLOGICAL ASPECTS OF THE PREVENTION OF DRUG ADDICTION IN ADOLESCENTS THROUGH THE FORMATION OF VALUE ORIENTATIONS

***Аннотация.** Статья посвящена антропологическим аспектам профилактики наркотической зависимости у подростков через формирование у них ценностных ориентаций. В частности, рассматриваются отечественные и зарубежные концепции, позволяющие обозначить основные подходы к пониманию данной проблематики. В рамках научной статьи описываются оптимально-личностный подход к подросткам с аддиктивными формами поведения в условиях коррекции, компоненты воспитательной системы применительно к данной категории, структура профилактических мероприятий наркотической зависимости, сформулирован собственный взгляд на проблему алкоголизма, курения и наркомании в молодежной среде.*

Abstract. *The article is devoted to anthropological aspects of the prevention of drug addiction in adolescents through the formation of value orientations from them. In particular, domestic and foreign concepts are considered, allowing to indicate the main approaches to understanding this issue. Within the framework of a scientific article, an optimal-personal approach to adolescents with addictive forms of behavior in the conditions of correction, the components of the educational system in relation to this category, the structure of preventive measures of drug addiction is described, their own view of the problem of alcoholism, smoking and drug addiction in the youth environment is formulated.*

Ключевые слова: аддиктивное поведение, ценностные ориентации, профилактика, наркотическая зависимость, подростки.

Key words: addictive behavior; value orientations, prevention, drug addiction, adolescents.

Процесс формирования ценностных ориентаций у подростков с аддиктивным поведением с позиции антропологического подхода предполагает включение подростков в педагогически и психологически обоснованную деятельность, которая создает для каждого из них возможность самореализации своей личности и самоутверждения.

Обобщая опыт зарубежных и отечественных ученых, занимающихся вопросами профилактики наркомании как одного из видов аддиктивного поведения, мы выявили разные методы и приемы профилактического воздействия, которые могут существенно повлиять на результат антинаркотических мероприятий.

Многоаспектный характер и сложность причин и условий, способствующих пристрастию детей, подростков и молодежи к психоактивным веществам, обуславливают необходимость комплексного характера профилактических мер.

Основными задачами образовательной программы являются проведение воспитательной работы с детьми, родителями и педагогами, выявление групп риска, профилактическая работа с такими подростками совместно с родителями, правоохранительными органами и представителями социальной сферы. Цель профилактической работы – создание в молодежной среде ситуации, которая будет препятствовать росту спроса и злоупотребления различными веществами [2].

При реализации профилактических мероприятий школьникам должна быть предоставлена точная и достоверная информация о наркотиках, алкоголе, курении и их влиянии на социально-экономическое благополучие человека. Информация должна быть актуальной и понятной, особенно с точки зрения последствий злоупотребления наркотиками и психотропными веществами не только для самого наркомана, но и для общества. Необходимо пропагандировать здоровый образ жизни, позволяющий на основе формирования оптимального жизненного отношения противостоять желанию попробовать наркотики или алкоголь даже в стрессовой ситуации. Информация должна направляться с учетом пола, возраста, убеждений подростковой группы. Стратегия образования предусматри-

вает участие в нем родителей и других взрослых, мнение которых очень важно для ребенка.

Работая в области антиалкогольного, антинаркотического и антитабачного просвещения, следует избегать тактики запугивания, поскольку она неэффективна. Нецелесообразны разовые мероприятия, поскольку такой подход не дает возможности подросткам развивать навыки противостояния. Каждому специалисту, занимающемуся профилактикой, необходимо занимать стойкую позицию, позволяющую пресекать любые попытки аудитории оправдывать немедицинское употребление названных веществ [1].

В качестве эффективных средств профилактики аддиктивных форм поведения целесообразно создание «телефонов доверия», центров психологической поддержки, открытие дворовых клубов для занятий по интересам, секций, спортивных залов.

Групповые формы работы активно используются как наиболее соответствующие обязательному условию профилактики: строить работу таким образом, чтобы не директивно, не нанося ущерба, войти во взаимодействие с подростками и вызвать при этом определенный благоприятный, активизирующий личность эффект. К основным методам групповых занятий можно отнести: развивающие и диагностические программы, групповые дискуссии, ролевые игры и другие психотерапевтические методики.

Одним из основных средств воздействия на подростков, подверженных аддикциям, является социальная реабилитация. Целью реабилитации является восстановление или формирование нормативного, личного и социального статуса пациента на основе раскрытия и развития его интеллектуального, морального, эмоционального и творческого потенциала.

Таким образом, мы определили оптимальный перечень воспитательной системы подростков с аддиктивным поведением: ценностно-целевой; субъект-субъектный; содержательный; процессуально-коммуникативный; диагностико-результативный; рефлексивный [4].

Рассмотрим выделенные компоненты воспитательной системы:

1. Ценностно-целевой компонент включает в себя: цели и задачи воспитания нравственных ценностей; приоритетные идеи построения воспитательной системы; формирование моральных ценностей как важных целей развития личности старшеклассников.

2. Субъект-субъектный компонент включает в себя взаимодействие следующих участников образовательного процесса: классного руководителя, учащихся класса, родителей, значимых взрослых (администрацию, учителей-предметников, психолога, социального педагога, библиотекаря и др.).

3. Содержательный компонент моделирования воспитательной системы носит полиструктурный характер, и каждый из его элементов

выполняет свою функцию: субъектно-личностную, ориентирующую, операциональную, духовную.

4. Процессуально-коммуникативный компонент включает в себя: методы и формы воспитательного воздействия; взаимоотношения детей и взрослых в коллективе школы, класса; внешние и внутренние связи коммуникации, оказывающие влияние на развитие нравственных качеств, на формирование морали и ценностей. Этот компонент связывает все элементы системы в единое целое и обеспечивает коммуникативную связь с внешней средой. В профилактической работе задействуются как традиционные формы и методы, так и новые приемы и технологии воспитательного воздействия. В воспитательном арсенале появились психологические тренинги, тренинги личностного роста, коммуникативные игры, деловые и ролевые игры, создание ситуаций успеха, нравственные ситуации, практикумы, часы развития и общения, составление воспитательных проектов и т.д.

5. Диагностико-результативный компонент содержит: формы, методы и приемы изучения нравственных ценностей; критерии и показатели эффективности результатов.

6. Рефлексивный компонент включает в себя: критерии и показатели эффективности управления воспитательной системой класса нравственной направленности; анализ и оценку результативности функционирования данной системы; воспитательный анализ управления системой; самоуправление [3].

Также в качестве мощного противодействующего фактора аддикциям может выступить религиозность. В социальном институте религии за двухтысячелетнюю историю выработаны свои методы оказания помощи подросткам с аддиктивными формами поведения.

Обобщив вышесказанное, мы можем сделать вывод о том, что просто лекционная подача материала, даже специалистами, или тренинг сами по себе не оказывают должного влияния на личность в плане изменения поведения. Эффективность информационных, когнитивно-поведенческих программ повышается только при условии грамотного сочетания совокупности многих элементов.

Список литературы:

1. Аменд А.Ф., Жукова М.В., Фролова Е.В. Проблема профилактики наркомании в молодежной среде // Педагогика. 2004. № 4. С.19-29.
2. Коробкина З.В., Попова. В.А. Профилактика наркотической зависимости у детей и молодежи: Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2002. 150 с.
3. Максимова Н.Ю. Психологическая профилактика алкоголизма и наркомании несовершеннолетних. Учебное пособие. Ростов-на-Дону, «Феникс», 2000. 183 с.
4. Шереги Ф.Э., Арефьев А.Л. Наркотизация в молодежной среде: структура, тенденции, профилактика. Центр социального прогнозирования. М., 2003. 311 с.

Бобрышов Сергей Викторович

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

Bobryshov S. V.

SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol

E-mail: svbobrishov@yandex.ru

Савицкене Инна Викторовна

МАУ ДО «Ставропольский Дворец детского творчества», г. Ставрополь

Savitskene I. V.

MAI AE «Stavropol Palace of Children's Creativity», Stavropol

E-mail: innasavitskene26@gmail.com

Подопригора Екатерина Юрьевна

МАУ ДО «Ставропольский Дворец детского творчества», г. Ставрополь

Podoprigora E. Y.

MAI AE «Stavropol Palace of Children's Creativity», Stavropol

E-mail: razvitiesddt@mail.ru

АНТРОПОЛОГИЧЕСКАЯ АРХИТЕКТУРА И АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ РУБЕЖИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА СТАВРОПОЛЬСКОГО ДВОРЦА ДЕТСКОГО ТВОРЧЕСТВА

ANTHROPOLOGICAL ARCHITECTURE AND AXIOLOGICAL FRONTIERS OF THE EDUCATIONAL SPACE OF THE STAVROPOL PALACE OF CHILDREN'S CREATIVITY

Аннотация. Рассматриваются вопросы, характеризующие современное состояние развития дополнительного образования детей как социального и педагогического феномена. Раскрываются ключевые особенности изменений в дополнительном образовании, отражающие новации антропологического и ценностно-ориентационного характера: изменились обучающиеся, стали другими социальная, культурологическая и образовательная ситуации в стране, изменились требования к процессу и результатам образования, пространству образования и его динамическим характеристикам, его ресурсному и технологическому обеспечению. На примере анализа деятельности Ставропольского Дворца детского творчества показаны процессы, иллюстрирующие инновационное развитие учреждения дополнительного образования детей. Содержательно представлены характеристики образовательного пространства Дворца – его многомерность, плотность, протяженность и динамизм. Охарактеризованы аксиологические рубежи Дворца как точки напряжения по линии наибольшего проявления значимых для педагогов ценностей: кадровый, программно-деятельностный, отношения, родители, партнеры, дети.

Abstract. *The issues characterizing the current state of the development of additional education of children as a social and pedagogical phenomenon are considered. The key features of changes in additional education reflecting innovations of an anthropological and value-oriented nature are revealed: students have changed, the social, cultural and educational situation in the country has changed, the requirements for the process and results of education, the space of education and its dynamic characteristics, its resource and technological support have changed. Using the example of the analysis of the activities of the Stavropol Palace of Children's Creativity, the processes illustrating the innovative development of the institution of additional education for children are shown. The characteristics of the Palace's educational space - its multidimensionality, density, extent and dynamism - are presented in a meaningful way. The axiological boundaries of the Palace are characterized as points of tension along the line of the greatest manifestation of values significant for teachers: personnel, program-activity, relationships, parents, partners, children.*

Ключевые слова: дополнительное образование, образовательное пространство, образовательная ситуация, цель образования, аксиологические рубежи, содержание деятельности, развитие, взаимодействие, сотрудничество.

Key words: additional education, educational space, educational situation, purpose of education, axiological boundaries, content of activity, development, interaction, cooperation.

Ставропольский Дворец детского творчества является одним из крупнейших учреждений дополнительного образования в Северо-Кавказском федеральном округе. Системообразующей педагогической идеей, определяющей целевые ориентиры и содержание деятельности Дворца, является создание и реализация модели культуросозидающей, личностно-развивающей, субъект-воспитывающей, всесторонне социализирующей деятельности обучающихся и педагогов в творческом союзе с родителями и представителями социума, нацеленной как на классические цивилизационные, так и на новые результаты, связанные с развитием России в условиях внешних и внутренних вызовов. Конструкция этой модели в качестве приоритетов в отношении к обучающимся предусматривает решение ряда актуальных задач:

- освоение широкой функциональной грамотности, соответствующей сегодняшнему и перспективному уровню развития науки, производства и общественных отношений;
- развитие позитивных жизненных установок на основе духовных, нравственных и культурных ценностей; развитие социальной ответственности как глубинного личностного качества;
- овладение стратегиями созидательного поведения, формирование готовности к самостоятельному гражданскому, нравственному выбору;
- развитие способности и потребности к непрерывному саморазвитию, индивидуальной творческой самореализации, осознанному и успешному жизненному самоопределению в эпоху перемен;
- формирование мотивации обучения через всю жизнь на основе формирования потребностей в гармоничном интеллектуальном, духовно-нравственном и физическом совершенствовании;

– воспитание этнической и конфессиональной толерантности, уважения к истории и культуре своего и других народов.

Успешное решение обозначенных задач деятельности Дворца опирается на рефлексию современных процессов в стране, показывающую, что дополнительное образование претерпевает сегодня значительные изменения, диктуемые новой образовательной ситуацией [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8]. Среди её ключевых особенностей, отражающих новации антропологического и ценностно-ориентационного характера, отметим следующие:

– *обучающиеся* сегодня другие: более свободны в самоопределении и построении моделей своего настоящего и будущего, а, следовательно, в выборе приоритетов своего развития, приоритетов того, что учить, чем овладеть, в чем совершенствоваться; более практичны, прагматичны, динамичны в своих устремлениях и помыслах, практически ничего не принимают на веру, требуют зримых результатов и подтверждения всему не в какой-то перспективе – «когда вырастут и поумнеют», – а здесь и сейчас; помимо традиционных видов коммуникации активно используют новые – социальные сети, паблик-журналы, блоги, планшеты и мобильные телефоны, – что позволяет им получать информацию в любой момент времени и в любом месте, определяет их мобилизационные возможности быть здесь и там, с теми и другими, лично и опосредованно, заряжает их готовностью активно включаться в самые разнообразные процессы нашей жизни;

– *требования к процессу и результатам образования* сегодня другие, предусматривающие: создание экспресс-условий для проявления и учета самых разнообразных познавательных и творческих интересов, склонностей и способностей учащихся; формирование ниш личностного и предпрофессионального развития, адаптированных под индивидуальные потребности и возможности каждого субъекта образования; обеспечение свободного доступа обучающихся и педагогов к многообразным информационным, в том числе образовательным ресурсам, сегментированным по уровню сложности, детализированности, всеохватности, комплексности, углубленности в когнитивном, творческом, физическом аспектах; развитие мобильных платформ обучения и калейдоскопного типа образовательных ресурсов в обеспечение построения инвариантных индивидуальных образовательных маршрутов и траекторий; развитие у учащихся потребности и навыков самостоятельной учебной работы; формирование потребности и предоставление возможности в творческом самопроявлении и росте; получение каждым обучающимся оперативного индивидуального психолого-педагогического сопровождения обучения;

– *пространство образования* и его динамические характеристики сегодня другие: обучение осуществляется не только по месту нахождения собственно образовательной организации, но и по месту проживания или даже временного пребывания обучающихся и педагогов; учебный материал в значительной части зачастую усваивается не в кабинетах или классах, а в любом удобном месте с применением информационно-телекоммуникационных сетей

при опосредованном (на расстоянии) взаимодействии обучающихся и педагогов; образовательный процесс приобретает распределенный характер в пространстве и во времени, что означает его реализацию на основе гибкого графика, который может быть либо полностью свободным, либо быть привязанным к каким-то контрольным индивидуальным и групповым on- и off-line сеансам (сеанс консультации с педагогом, проведение контрольного собеседования, демонстрация отчета о выполнении задания и др.), либо к групповым занятиям (вебинар-сессия, чат-занятия, форум-занятия, Internet-форум и др.);

– *ресурсное и технологическое обеспечение образования* сегодня другие. Обучение и преподавание, часто осуществляемые в дистанционном режиме, отличаются специфической психолого-педагогической и дидактической организацией, требуют персонифицированного сопровождения и в части «присутствующего» обучения, и в рамках самостоятельной работы. Это востребует новую инженерно-техническую и программно-методическую ресурсную базу, дающую возможность беспрепятственного удаленного доступа обучающегося к образовательному контенту; удаленного методического и психолого-педагогического сопровождения обучающихся в процессе овладения образовательной программой; реализации оперативного индивидуально подстроенного мониторинга осуществляемой образовательной деятельности, включая контроль, самоконтроль, сравнительный анализ получаемых результатов; реализации сетевой модели организации дополнительного образования в различной конфигурации (модели со «звездообразной топологией», когда одно из подразделений дополнительного образования, обладающее достаточным материальным и кадровым потенциалом, берет на себя функции «ресурсного центра»; модели «полносвязной топологии», когда несколько учреждений дополнительного образования, подразделения общеобразовательных или специализированных школ, учреждений начального, среднего и высшего образования на условиях кооперации и взаимозаменяемости предоставляют участникам сети дополнительные образовательные ресурсы, осуществляют взаимную кадровую поддержку);

– *социальная, культурологическая и образовательная ситуации в стране* сегодня другие. Социальные и экономические процессы породили ряд проблем в деятельности учреждений дополнительного образования детей: недостаток квалифицированных кадров по актуальным направлениям дополнительного образования; неразвитость механизмов материальной стимуляции качественной работы; недостаточность изученности социального заказа на программы и формы осуществления дополнительного образования детей; низкое материальное положение многих семей, препятствующее введению платных дополнительных образовательных услуг; снижение конкурентоспособности принятых форм дополнительного образования детей по причине развития игровых интернет-развлечений, возможностей досуга через общение в социальных сетях и др.

Учитывая отмеченные особенности, Ставропольский Дворец детского творчества развивается как многомерное детоцентрированное образовательное

пространство, насыщенное взаимопроникающими, взаимообогащающимися и непрерывно расширяющимися сферами деятельности, коммуникаций, отношений и эмоций. Это образовательное пространство характеризуется многомерностью, плотностью, протяженностью и динамизмом.

Многомерность определяется разнообразием и многовекторностью социокультурной, информационной, образовательной, досуговой, творческой, физической, жизненной среды, в которую буквально с порога погружается каждый ребенок, приходящий во Дворец. В основе этой среды – учет персональных интересов, свобода выбора деятельности, возможность построения гибкого образовательного маршрута, учет особенностей саморегулирования и самоорганизации, востребованность нестандартности, проявления инициативы, индивидуальности и творчества. Это площадка для приобретения социального опыта через причастность к жизни «здесь и сейчас», опыта практической деятельности «не по детским мелочам», а в соприкосновении с чем-то настоящим, большим и значимым. Важными измерениями являются также инновационная и методическая деятельность.

Плотность образовательного пространства также отличается высокими показателями. Каждый квадратный метр Дворца насыщен всею взаимосвязанных деятельностей, разрабатываемых и воплощаемых творческих проектов, бесконечной чередой педагогических событий без перерывов на каникулы и праздники. Важна еще та атмосфера, в которой педагоги и дети совместно реализуют свои замыслы, цели и мечты. Многие воспитанники и родители отмечают, что всё пространство Дворца пропитано энергией инициативы, творчества, поддержки, внимания, доброты, элементарной человеческой радости, детских и взрослых восторгов.

Протяженность образовательного пространства не определяется только длиной коридоров Дворца. Это протяженность: а) мысли и творчества педагогов, воплощаемых в инновационные по содержанию, исполнению и духу образовательные программы, никогда не повторяющиеся развивающие дела и мероприятия; б) контента отношений всех сотрудников и детей, не ограничивающихся ролевыми предписаниями «педагог», «учащийся», «коллега», «руководитель», а стремящихся в безбрежные дали того, что называется дружбой, сотрудничеством, поддержкой, пониманием и т.д.; в) целевых установок педагогов, в соответствии с которыми каждое занятие, дело и слово нацелены на непрерывное и наиболее полное всестороннее развитие учащихся.

Но любое пространство, если речь идет не о космосе, всё же имеет какие-то границы: вот по эту сторону мы, а по другую – уже что-то другое. Однако и в этом плане следует отметить особенность Дворца. Здесь – не границы, а рубежи, окаймляющие образовательное пространство.

Рубеж – это не просто граница, да и не граница вовсе в рассматриваемом нами контексте. Чаще всего, слыша «рубеж», возникает ассоциация с рубежом обороны и коронной фразой – «наши рубежи непреступны». Но педагогам и воспитанникам во Дворце обороняться не от кого. Более того, все заинтересованы, чтобы Дворец был открыт для любого, кто желает здесь

учиться и работать. Речь идет о рубежах, которые выступают «охранной грамотой» аксиологической системы Дворца, обеспечивая сохранность человеческих и профессиональных ценностей, укрепляя воспитательные устои, стили общения и взаимодействия друг с другом, детьми и родителями.

В понимании сотрудников Дворца аксиологические рубежи – это точки напряжения по линии наибольшего проявления значимых для педагогов и тех, кто вместе с ними решает образовательные задачи, личностных и профессиональных смыслов жизни, деятельности и отношений. Эти смыслы, раскрывающие понимание того, что есть добро, совесть, ответственность, служение, верность, счастье, знания, труд и т.д. – являются ценностными конструкциями, в совокупности формирующими и пронизывающими всю педагогическую ткань Дворца. Именно только с опорой на эти рубежи Дворец и может реализовывать свою Миссию – насыщать жизни и деятельности каждого попадающего в него ребенка радостью творчества, пониманием мощи человеческого интеллекта, ощущением богатства дружеского общения, верой в себя и свои возможности. Задача каждого педагога, воспитателя, психолога, администратора, находящегося на своем участке аксиологического рубежа, постулировать гуманистические ценности, объединять всех, кто разделяет их, и, опираясь на эти ценности, совместно претворять их в жизнь, служить делу личностного развития каждого ребенка. Каковы эти рубежи?

Кадровый рубеж – педагоги: сегодня во Дворце 35% педагогических работников имеют высшую квалификационную категорию, 55% – первую категорию. Более 10% сотрудников занимают должности старших педагогов и старших методистов. Около 40% педагогов имеют различные правительственные и отраслевые награды.

Программно-деятельностный рубеж – это реализуемые во Дворце 164 дополнительные общеразвивающие программы социально-гуманитарной, физкультурно-спортивной, туристско-краеведческой, естественнонаучной, технической и художественной направленности, это разнообразная воспитательная, досуговая деятельность, праздники, конкурсы и смотры. В основе этого параметра понимание, что развитие ребенка – процесс стремительный. Каждая минута здесь должна быть наполнена активностью, преобразующейся в творческие, художественные, интеллектуальные, спортивные, социальные способности. А потому каждая образовательная программа ориентируется на то, чтобы обучающийся получил максимальную поддержку в определении своих интересов, ценностей, смыслов, в раскрытии личностных возможностей и способностей в области духовного, интеллектуального, физического социального развития, удовлетворения творческих и личностных потребностей; чтобы он смог самостоятельно выбирать пути преодоления образовательных и жизненных трудностей и проблем, сохраняя человеческое достоинство, одаривая других своими талантами, идеями, сотворческими дерзаниями.

Рубеж – отношения (педагогов друг с другом, с детьми, с родителями). Многие специалисты отмечают, что характер отношений, выстраиваемых в

образовательной организации, – это первая характеристика воспитательного пространства, его лакмусовая бумажка. В воспитательном пространстве Дворца ребенок погружается в уникальный мир сотворческих отношений, вбирая его лучшие традиции, проникаясь духом уважения, поддержки и любви. Главным в профессиональных отношениях является то, что это процесс совместной выработки ценностей и норм, постановки задач деятельности через сотрудничество и сотворчество поколений. Именно ценности сотрудничества выступают смысловыми универсалиями, позволяющими делать образовательный процесс плодотворным.

Родительский рубеж – семьи детей (родители воспитанников, их бабушки и дедушки), уверенно доверяющие педагогическому коллективу самое ценное, что у них есть – детей. Доверие – та ценность, которой Дворец дорожит особо.

Партнерский рубеж. В своей деятельности Дворец активно развивает социальные партнерство. Тесные связи поддерживаются с образовательными организациями общего, профессионального и высшего образования, научными и культурными учреждениями города, с краевым военным комиссариатом и воинскими частями, со Ставропольской и Невинномысской епархией.

И последний из называемых, но главный по сути, рубеж – дети: воспитанники и обучающиеся, как только пришедшие, так и заканчивающие обучение, только начавшие искать себя в творчестве или интеллекте, и уже ярко проявившие свои таланты и одаренность, здоровые и с ОВЗ и др. В этом рубеже концентрируются все усилия, в нем же проявляется всё то, что удалось или не получилось. Здесь квинтэссенция устремленности Дворца на его развитие. Педагоги исходят из идеи, что личность ребенка – это бесконечная величина, с безграничным потенциалом развития, а потому не может быть пределов работы в том, что называется «вложиться в ребенка» в обеспечение этого развития.

В целом же, по всему периметру «рубежей» Дворца реализуется широкая система ценностей, включающая ценности патриотизма, гражданственности, семьи, труда и творчества, науки, традиционных российских религий, искусства, природы, человеческого общежития. Это позволяет Дворцу не стоять на месте, не замыкаться в своих достижениях. Дальнейшими стратегическими задачами определено придание системе обучения и воспитания гибкости, многофункциональности, полисубъектности с поддержкой индивидуальных траекторий развития личности; расширение спектра и достижение новых параметров качества воспитательных программ и мероприятий; обновление содержания и форм представления результатов творческой деятельности обучающихся; индивидуализация психолого-педагогической помощи детям в преодолении трудностей в личностном развитии.

Список литературы:

1. Журавлева И.А. Особенности развития дополнительного образования детей и взрослых в России // Социология. 2021. № 1. С.103-114.
2. Распоряжение Правительства РФ от 31 марта 2022 г. № 678-р Об утверждении Концепции развития дополнительного образования детей до 2030 г. и плана мероприятий по

ее реализации [Электронный ресурс]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/403709682/> (дата обращения: 28.08.2022).

3. Магомедова Л.И. Актуальные проблемы системы дополнительного образования детей // Интернет-журнал «Мир науки». 2016. Том. 4. № 2. [Электронный ресурс]. URL: <http://mir-nauki.com/PDF/48PDMN216.pdf> (дата обращения: 20.10.2022).

4. Мельникова Г.Т. Дополнительное образование детей: актуальные проблемы и пути решения [Электронный ресурс] // Мир педагогики и психологии. №5 (5). Декабрь, 2016. URL: <https://scipress.ru/pedagogy/articles/dopolnitelnoe-obrazovanie-detej-aktualnye-problemy-i-puti-resheniya.html> (дата обращения: 28.08.2022).

5. Сафонова П.Н., Шамрай И.Н. Современная система дополнительного образования детей: особенности, стратегии, тенденции // Вестник МГУКИ. 2020. № 4 (96). С.158-171.

6. Скрипка Л.П. Развитие системы дополнительного образования детей: проблемы и перспективы [Электронный ресурс] // Современные научные исследования и инновации. 2015. № 10. URL: <https://web.snauka.ru/issues/2015/10/58484> (дата обращения: 19.10.2022).

7. Чаленко Н.Н., Косиенко Р.С. Современные тенденции развития системы дополнительного образования детей // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 6 (73). С.221-223.

8. Цибизова Е.Б. Дополнительное образование: назначение, содержание, проблемы разработки программы // Народное образование. 2020. №1 (1478). С. 129-135.

УДК 371.47.022

Боднева Наталья Александровна

Филиал ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт» в г. Буденновске

Bodneva N. A.

*The Branch of SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute»
in Budennovsk*

E-mail: bodneva.natalya@yandex.ru

АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА СИСТЕМЫ ВОСПИТАНИЯ А.С. МАКАРЕНКО

THE ANTHROPOLOGICAL ASPECT OF THE SOCIO-PEDAGOGICAL ANALYSIS OF THE EDUCATION SYSTEM BY A.S.MAKARENKO

Аннотация. В современной действительности актуальной является проблема воспитания подрастающего поколения. Очевидно, что антропологические аспекты системы воспитания, разработанные выдающимся педагогом А.С. Макаренко, могут «служить» современной школе, в частности, в вопросах формирования личности в коллективе и через коллектив, применении методов и форм работы в процессе работы с детьми социально и педагогически запущенными. Педагогика А.С. Макаренко акцентирует внимание на фактах и событиях, которые в конечном

итоге определили систему воспитания коллектива так называемых «колонистов» и очень ярко раскрыли суть гуманистической педагогики.

Abstract. *In modern reality, the problem of educating the younger generation is important. It is obvious that the anthropological aspects of the education system developed by the outstanding teacher A.S. Makarenko can «serve» a modern school. The peculiarity of A.S. Makarenko's work is a masterful combination of artistic narration and fine pedagogical taste. A.S. Makarenko's pedagogy focuses on the facts and events that ultimately determined the system of education of the collective of so-called «colonists» and very vividly revealed the essence of humanistic pedagogy.*

Ключевые слова: *гуманистическая педагогика, детский коллектив, самоуправление, коллективная ответственность.*

Key words: *humanistic pedagogy, children's collective, self-government, collective responsibility.*

Большой интерес сегодня вызывает у общественности система воспитания современной молодежи. На наш взгляд, представляет интерес антропологическое наследие Антона Семеновича Макаренко. Теоретическое наследие А.С. Макаренко, его убеждения и блестящий талант, которые получили полное развитие в 1920-1930-е годы XX века, безусловно, до сих пор могут «служить» современной школе, обогащать нашу идейную и творческую жизнь, формировать любовь к детям, педагогической профессии, патриотизм. Время не гасит, а открывает все новые грани его самоотверженной и разносторонней педагогической работы, он пережил 200 000 часов рабочего напряжения – те драгоценные часы, в течение которых через его руки прошло более 300 детей и подростков.

Творчеству написания «Педагогической поэмы» А.С. Макаренко посвятил 10 лет кропотливого труда. Одно из самых важных событий в истории создания этой замечательной книги есть посещение А.М. Горьким колонии, которой руководил А.С. Макаренко. Большой интерес великого писателя к намерению создать книгу о педагогическом эксперименте объяснялся, по словам А.С. Макаренко, тем, что М. Горький живо «интересовался новыми позициями человека на земле, новыми способами доверия к людям и новыми принципами социальной творческой дисциплины».

«Педагогическая поэма», рассказывающая о том, как в детской трудовой колонии, созданной в первые годы после Гражданской войны (1920-е годы), произошло формирование «настоящего мужчины» из числа бездомных, мелких воришек, людей, искалеченных тяжелыми и жестокими условиями гражданской войны. Создание команды, отличной по своим идейным и моральным качествам, показано в работе А.С. Макаренко достаточно широко и колоритно.

Веру в писателя вдохновил М. Горький – первый читатель и редактор «Педагогической поэмы». Максим Горький отмечал: «На мой взгляд, «Поэма» была очень удачной для тебя, Антон Семенович. Не говоря уже о важности ее рассказа, о самом интересном материале, вам удалось очень успешно развить этот материал и найти верный, живой и искренний тон рассказа, в котором ваш юмор уместен, насколько это возможно» [2, с. 23].

Очевидно, что особенностью труда А.С. Макаренко является мастерское сочетание художественного повествования, тонкого педагогического вкуса. Автор акцентирует внимание читателя на фактах и событиях, которые в конечном итоге определили систему воспитания коллектива так называемых «колонистов» и очень ярко раскрыли суть гуманистической педагогики.

А.С. Макаренко был очень одаренным человеком. Его преподавательская карьера началась в то время, когда наряду с талантом он питал желание передать ученикам все богатство нового мировоззрения, порадовать их новыми перспективами, мыслями и чувствами, сделать их лучше и окрыленное. Главное в его творчестве – формирование детского коллектива, формирование личности нового человека. Творчество его человеческих и учительских подвигов, поэзия осмысления и преображения жизней его учеников логически вылилась в «Педагогическую поэму» – одну из самых удивительных и читаемых книг мировой литературы [1, с. 11].

Время показало, что учитель и художник по-прежнему учит нас мыслить масштабно, ответственно и конкретно подходить к каждому педагогическому явлению.

Педагогическое мастерство было для А.С. Макаренко моральной необходимостью. В конце концов, в основе всего, что он делал, была неустанная, бескомпромиссная, ликующая и воинственная борьба за человека, за его завтрашнюю радость.

А.С. Макаренко нашел самый мощный рычаг воспитания, он действовал через создание команды, перед которой стояли ответственные задачи. Система образования им. Макаренко основана на трех взаимосвязанных принципах:

- работа, от которой зависит реальное благополучие детей (качество питания, одежды, развлечений, экскурсий и т.д.): «в то же время у учеников должна быть возможность выбора, чтобы каждый мог найти работу по своему вкусу. Принципиально важно, чтобы дети сами распоряжались плодами своего труда» [4, с. 288];

- самоуправление;

- коллективная ответственность: «за проступок одного несет ответственность вся группа» [4, с. 289].

А.С. Макаренко отметил, что, «...необычайно быстро, в считанные месяцы, трудные подростки перевоспитываются. Они осознают границы своих полномочий и ответственности» [5, с.20].

В то же время он писал, что образование – это длительный процесс, как в целом, так и в отдельных его частях. Милитаризованный характер воспитания в воспитательно-трудовой колонии был продиктован тем, что такой антураж был привлекателен для подростков того времени. Педагогическая дисциплина выражалась в ее строгом соблюдении, так как сами дети были в этом заинтересованы. Ни одно из наказаний, применявшихся в колонии, не было унижительным. Самым суровым в детском коллективе являлся бойкот, который применялся крайне редко.

А.С. Макаренко, говоря «о команде», отмечал, что при нормальной организации детского коллектива это всегда будет выглядеть как чудо. К примеру: «У нас в школе часто хулиганят в 5-6 классе, в 10 классе учатся, а потом становятся студентами и летчиками. Сколько хулиганов? Никто! А сколько кричали, что в школе были хулиганы?!» [4, с. 290].

А.С. Макаренко утверждал, что коллектив – это воспитатель личности, он отмечал, что нет прямого перехода от всего коллектива к личности, а есть только переход через первичный коллектив, специально организованный в педагогических целях [4, с.14-20].

Также Макаренко утверждал, что «...любая, даже маленькая, радость, с которой сталкивается команда впереди, делает ее сильнее, дружелюбнее, жизнерадостнее» [4, с. 291].

А.С. Макаренко считал, что там, где педагоги не связаны с коллективом и у коллектива нет единого плана работы, единого тона, единого точного подхода, там не может быть никакого образовательного процесса, интерес представляют его высказывания «О наказании». Он считал, что наказание – это не только право, но и обязанность в тех случаях, когда наказание необходимо. Также утверждал, что наказание должно налагаться только в том случае, если нарушаются интересы коллектива и если нарушитель открыто и сознательно идет на это нарушение, пренебрегая требованиями коллектива.

А.С. Макаренко, говоря о роли семьи в воспитании, отмечал, что воспитательный процесс – это непрерывный процесс, и его отдельные детали разрешаются в общем тоне семьи, а общий тон нельзя выдумать и искусственно поддерживать. Макаренко, обращаясь к родителям, отмечал, что «...общий тон, дорогие родители, создается вашей собственной жизнью и вашим собственным поведением».

Макаренко был одним из их первых и самых амбициозных преемников, а главное, исполнителей концептуального проекта национальной педагогической антропологии, у истоков которого стоял К.Д. Ушинский.

Гениальность социально-педагогического открытия А.С. Макаренко (и его практической реализации) заключалась в том, что он был вынужден решать сразу две беспрецедентные задачи. Во-первых, необходимо было вернуть бездомному ребенку человеческий облик и тем самым вернуть его в человеческое сообщество. Однако, к какому сообществу? В конце концов, старые формы общественной жизни были разрушены или дискредитированы революцией, а новые существовали только в фантастической коммунистической идеологии [4, с. 16].

Отсюда вторая задача: необходимо было экспериментально найти и утвердить основной смысл, очертания и структуру этого нового и жизнеспособного сообщества. Найти осмысленную, в то же время реабилитирующую и развивающую форму человеческого сообщества, форму совместной, полноценной жизни и деятельности взрослых и детей.

Блестящее педагогическое и социальное открытие А.С. Макаренко проявилось в педагогическом сознании и педагогической практике коллективных

форм организации совместной жизни и деятельности детей и взрослых в границах проектируемого образовательного пространства. Такое пространство, которое никогда не совпадает и не может совпадать с границами образовательного учреждения [3, с. 34].

Достаточно внимательно прочитать даже художественные произведения Антона Семеновича, чтобы убедиться, что пространство воспитательной деятельности колонии-коммуны вышло далеко за их пределы. Коллектив, как его понимал Антон Семенович, – это реальная жизнь, пространство сосуществования, где осуществляется формирование человеческого в человеке. Живое сообщество, переплетение и взаимосвязь жизней детей и взрослых, их внутреннее единство и внешнее противопоставление друг другу указывают на то, что взрослый для ребенка (или даже один человек для другого) – это не просто одно из условий его развития наряду со многими другими. Не просто олицетворение и источник социально развитых способностей, но и фундаментальное онтологическое понимание самой возможности возникновения человеческой реальности, основы нормального развития человека и его полноценной жизни. Более того, с антропологической точки зрения, и взрослые без детей – бессмысленные существа, и ребенок без взрослых – невозможное существо.

Таким образом, отметим тот факт, что антропологическая основа образовательного процесса, представленная А.С. Макаренко, основанная, прежде всего, на собственной активности и педагогической мотивации позитивного поведения личности, актуальна в современной действительности. Сегодня являются актуальными и вопросы, в которых Антон Семенович раскрыл истинную суть образования как феномена формирования системы отношений к миру, человечеству и самому себе. Такие отношения, на наш взгляд, необходимы нашему обществу, и, в целом, актуальны в реализации процесса воспитания, поскольку формируются личностные качества обучающихся в результате специально организованной деятельности самих школьников. Очевидно, что создание команды вокруг ребенка как инструмента воспитания и образовательной среды в современной общеобразовательной школе может стать важнейшим условием успеха воспитания. А проведенный масштабный опыт в коммуне, имеющий всемирно-историческое значение, считается и сегодня исключительно успешным экспериментом по перевоспитанию и воспитанию социально и педагогически запущенных детей. Апробированные элементы опыта в коммуне возможно адаптировать и применить в системе современного образования.

Список литературы:

1. Балабанович Е.З. Антон Семенович Макаренко – человек и писатель. Москва: Московский рабочий, 1963. 470 с.
2. Вигдорова Ф. Дорога в жизнь. Это мой дом. Черниговка. М.: Советский писатель, 1972. 696 с.
3. Зюнкель В.В Эрлангене изучают Макаренко // Советская педагогика. 1990. № 4. С. 131-139.

4. Слободчиков В.И. Прикладная антропология в педагогике А.С. Макаренко // Социальная педагогика. 2013. №4. С 14-20.

5. Russian Soviet writers. Prose writers. Bibliographic index. Volume 2. / Zadornov-Lyashko. M., 1964. 676 p.

УДК 572.08

Ботвинева Наталья Юрьевна

Филиал ГБОУ ВО «Ставропольский государственный
педагогический институт» в г. Ессентуки

Botvineva N. Yu.

The Branch of SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute»
in Essentuki

E-mail: botvineva@yandex.ru

Платова Марина Викторовна

Филиал ГБОУ ВО «Ставропольский государственный
педагогический институт» в г. Ессентуки

Platova M. V.

The Branch of SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute»
in Essentuki

E-mail: marina.platova2001@mail.ru

АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ СИСТЕМЫ ИСХОДНЫХ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ МАТЕМАТИКИ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ

ANTHROPOLOGICAL FOUNDATIONS OF THE FORMATION OF THE SYSTEM OF INITIAL MATHEMATICAL KNOWLEDGE IN THE STUDY OF MATHEMATICS AT THE INITIAL STAGE OF EDUCATION

Аннотация. Антропологический подход в организации обучения является той основной линией, которая позволяет обозначить видение каждого обучающегося и учителя как свободной, независимой, самостоятельной, активной личности, имеющей потенциал в продвижении к саморазвитию, в том числе к повышению уровня развития профессиональных компетенций и профессиональной компетентности. В статье раскрываются вопросы актуальности изучения математики в начальных классах общеобразовательной школы, её содержание по ФГОС, проблемы преподавания математики и способы их решения, воспитания интереса к математике, к мыслительной деятельности.

Abstract. The anthropological approach in the organization of training is the basis of the line that allows us to identify the vision of each student and teacher as a free, independent, independent, active person with the potential to advance to self-development,

including to increase the level of development of professional competencies and professional competence. The article also reveals the issues of the relevance of studying mathematics in primary grades of secondary schools, its content according to the Federal State Educational Standard, problems of teaching mathematics and ways to solve them. Fostering an interest in mathematics, in mental activity.

Ключевые слова: антропологический подход, самостоятельная учебная деятельность, универсальные учебные действия, логические цепочки рассуждений, учитель, азы математики, ступени изучения начальной математики, умение находить ответы на вопросы, развитие памяти, развитие смекалки, логика, вывод.

Key words: anthropological approach, independent educational activity, universal educational actions, logical chains of reasoning teacher, the basics of mathematics, the stages of learning elementary mathematics, the ability to find answers to questions, memory development, the development of ingenuity, logic, conclusion.

Мировоззренческое значение антропологических идей в образовании состоит в понимании человека как творческого, самосозидающего существа, в признании человеческой личности и индивидуальности как самоценности, ее приоритета перед государством, в рассмотрении образования как атрибута человеческого бытия, а не как функции социума [1]. Формирование системы исходных математических знаний при изучении математики на начальном этапе обучения обучающихся возможно лишь при определенных обстоятельствах и условиях, которые необходимо создавать и совершенствовать. Отсюда возникает необходимость проектирования данной системы, базируясь на антропологических подходах, выступающих основой фундаментальной антрополого-педагогической деятельности.

Федеральный закон «Об образовании» устанавливает правовые, организационные и экономические основы образования в РФ, основные принципы государственной политики РФ в сфере образования, общие правила функционирования системы образования и осуществления образовательной деятельности, определяет правовое положение участников отношений в сфере образования (ст.1 Закона).

Сегодня начальное образование призвано решить свою главную задачу – заложить основу для формирования учебной деятельности ребенка – системы учебных и познавательных мотивов, умения принимать, поддерживать, реализовывать учебные цели, планировать, контролировать и оценивать учебную деятельность. Особенностью содержания современного начального образования выступает формирование универсальных учебных действий в личностной, коммуникативной, познавательной, регулятивной сферах, обеспечивающих умение организовать самостоятельную учебную деятельность [3].

Антропологический подход в организации обучения является той основной линией, которая позволяет обозначить видение каждого обучающегося и учителя как свободной, независимой, самостоятельной, активной личности, имеющей потенциал в продвижении к саморазвитию, в т.ч. к повышению уровня развития профессиональных компетенций и профессиональной компетентности. Антропологический подход связан со становлением индивидуальных

особенностей обучающегося, который стремится к постоянному развитию, постоянно находится в абсолютном движении самосозидания, что важно в рамках проводимого нами исследования. «В антропологическом подходе присутствует мировоззренческая, гносеологическая, теоретическая, практическая ориентация на человека как главную цель и ценность» [2]. С этой точки зрения Е.И. Исаев подчеркивает, что «процесс образования строится на основе самоопределения личности в сфере определенной культуры. Процесс подготовки – процесс инструментального оснащения, освоения норм, образцов, правил осваиваемой деятельности» [4].

Реализация антропологического подхода при изучении математики на начальном этапе обучения позволяет сформировать систему исходных математических знаний, необходимую для активной деятельности обучающихся на основе участия в образовательном процессе, совершенствовании программ профессиональной подготовки. Применение антропологического подхода к разработке системы исходных математических знаний при изучении математики на начальном этапе обучения ориентировано на становление математической культуры обучающегося, на его индивидуальное самовыражение.

Преподавание математики является важнейшим компонентом начального общего образования. Математика играет важную роль в формировании способности к обучению у младших школьников. Основными задачами начального обучения математике являются математическое развитие младших школьников, формирование системы исходных математических знаний, воспитание интереса к математике, к мыслительной деятельности. Начальное математическое образование закладывает основу для формирования приемов мыслительной деятельности: учащиеся учатся анализировать, сравнивать, классифицировать предметы, устанавливать причинно-следственные связи, закономерности, выстраивать логические цепочки рассуждений. Изучая математику, они приобретают определенные обобщенные знания и способы действия.

Перед учителем стоит задача не только научить ребенка логически мыслить, делать выводы, развивать память, изобретательность, креативность и творческое мышление, но и в том, чтобы обучение было интересным. Важно сформировать у учащихся прочные и осознанные математические навыки как для дальнейшего изучения математики, так и для решения прикладных задач. Чтобы активизировать их деятельность, необходимо показать метапредметную связь математики с другими учебными дисциплинами. Для этого можно использовать следующие приемы: включение в урок материалов из другого предмета, применение наглядных пособий, постановку вопросов с использованием содержания смежных предметов.

Формирование у обучающихся познавательной деятельности – важнейшая тенденция повышения развивающей функции учебного процесса. Создание обстановки сотрудничества, коллективного сопереживания, отношений взаимопомощи, ответственности за самостоятельное решение задач – в этом направлении ведутся поиски дальнейшего совершенствования методов обучения математике.

Выдающийся русский математик А.Н. Колмогоров писал: «Математика не просто один из языков. Математика – это язык плюс Математика – это инструмент для мышления» [5].

Обучение математике является важнейшей составляющей начального общего образования. Изучение математики способствует развитию критического мышления, формированию определенных навыков научно-исследовательской деятельности и познавательной самостоятельности обучающихся и играет важную роль в формировании у младших школьников умения учиться. На начальном этапе обучения математике закладываются основы для формирования приёмов умственной деятельности: школьники учатся проводить анализ, сравнение, классификацию объектов, устанавливать причинно-следственные связи, закономерности, выстраивать логические цепочки рассуждений. Изучая математику, они усваивают определённые обобщённые знания и способы действий. Универсальные математические способы познания способствуют целостному восприятию мира, позволяют выстраивать модели его отдельных процессов и явлений, а также являются основой формирования универсальных учебных действий. Универсальные учебные действия обеспечивают усвоение предметных знаний и интеллектуальное развитие учащихся, формируют способность к самостоятельному поиску и усвоению новой информации, новых знаний и способов действий, что составляет основу умения учиться. Усвоенные в начальном курсе математики знания и способы действий необходимы не только для дальнейшего успешного изучения математики и других школьных дисциплин, но и для решения многих практических задач во взрослой жизни.

Смоделированная система исходных математических знаний с применением антропологического подхода позволит отразить индивидуальный и дифференцированный подходы для формирования математических знаний на начальном этапе обучения математике [6].

Система образования делает ставку на развитие у обучающихся научно-исследовательской деятельности, познавательной самостоятельности и творческого потенциала. При этом учитель выступает главным звеном, он формулирует проблему, а обучающиеся сами должны выполнить исследование и предложить теоретические выводы. Усвоенный материал также закрепляется практическими заданиями. Новые дидактические принципы этого процесса – быстрое освоение материала, высокий уровень трудности, ведущая роль теоретических знаний. Мышление обучающихся в процессе учебной деятельности строится в соответствии со способами изложения материала и со способами поиска решений предложенных задач. Поэтому главным результатом обучения считается прочность усвоения определенных знаний обучающимися.

Построение модели, основанной на антропологическом подходе, позволяет рассмотреть характерные черты изучения математики в начальной школе, основное содержание которой составляют целые числа и операции над ними, изучаемые в определенной последовательности. Сначала изучаются четыре действия в пределах 10 и 20, затем устные расчеты в пределах 100, устные

и письменные расчеты в пределе 1000 и, наконец, в пределе миллионов и миллиардов. В 4 классе изучаются некоторые отношения между данными и результатами арифметических действий, а также простые дроби. Наряду с этим в программу входит обучение метрическим мерам и мерам времени, овладение умением пользоваться ими для измерения, знание некоторых элементов наглядной геометрии – черчение прямоугольника и квадрата, измерение отрезков, площадей прямоугольника и квадрата, вычисление объемов. Решение задач помогает обучающимся понять конкретный смысл действий, разобраться в различных случаях их применения, установить связь между величинами, приобрести элементарные навыки анализа и синтеза.

Моделирование системы исходных математических знаний при изучении математики на начальном этапе обучения с применением антропологического подхода создают теоретическую основу стратегии развивающего обучения. Цель развивающего обучения состоит в том, что учитель во время урока ставит обучающихся в условия специально организованной учебной деятельности, тем самым ускоряя процесс развития воображения, творческого и логического мышления, умения лаконично, строго излагать мысль, предугадывая пути решения задачи, способствуя переходу на новый уровень развития [7].

Содержание и формы организации учебной деятельности проектируют определенный тип сознания и мышления обучающихся. Центральной линией развития младшего школьника является формирование интеллектуальной активности и развитие всех психических процессов.

Результатом обучения ребенка младшего школьного возраста являются: словесно-логическое мышление, произвольная смысловая память, произвольное внимание, письменная речь, произвольная речь с учетом цели и условий общения, интеллектуальные операции (анализ, сравнение, классификация и др.), а также организаторские и рефлексивные способности. Образование, полученное в начальной школе, является основой, фундаментом всего последующего образования. В первую очередь, это касается формирования умений учиться много, серьезно и последовательно.

Универсальные математические методы познания, основанные на антропологическом подходе, способствуют целостному восприятию мира, позволяют строить модели его отдельных процессов и явлений, а также составляют основу формирования универсальной учебной деятельности [6].

Исходя из общих целей, стоящих перед обучением по системе общего развития обучающихся, начальный курс математики призван решать следующие задачи:

- способствовать продвижению в общем развитии учеников, в их мышлении, эмоционально-волевой и нравственной сферах личности, не вредить здоровью;
- формировать устойчивый интерес к математике как области общечеловеческой культуры;
- дать представление о математике как науке, обобщающей и моделирующей реальные явления действительности и способствующей познанию окружающего мира;

– сформировать знания, умения и навыки, необходимые ученику в практической деятельности и для продолжения образования.

Решение этих задач позволит младшим школьникам осознать универсальность математических способов познания мира, приобрести базовые математические знания, отразить взаимосвязь математики с окружающей действительностью и другими учебными предметами, личную заинтересованность в расширении математических знаний. Математика в начальной школе должна стать основой для подготовки обучающихся к дальнейшему математическому обучению в средней школе, что позволит им успешно изучать математические дисциплины в дальнейшем [8].

Значимость начального этапа обучения заключается в том, что именно на этом этапе у обучающихся формируются универсальные учебные действия. На основе сформированных УУД у обучающегося развиваются теоретическое сознание и мышление, рефлексия, анализ, мыслительное планирование; потребность и мотивы к обучению. Поэтому в основу выбора содержания уроков математики в начальной школе положены следующие важнейшие методические принципы:

- анализ предмета и необходимости изучения в начальной школе;
- возможность применения изученного материала на практике;
- отношение изучаемого материала к ранее пройденному;
- обеспечение содержания следующего уровня образования в среднем образовании;
- пополнение математического опыта младших школьников за счет введения новых вопросов, ранее не возникающих в начальной школе.

В заключение отметим, что формирование системы исходных математических знаний при изучении математики на начальном этапе обучения, основанное на антропологическом подходе, обеспечивает формирование учебной деятельности, при которой ученик становится ее субъектом, а значит, акцент с предметно-знаниевой парадигмы необходимо перенести на личностно-ориентированную, с усвоения значительной по объему системы знаний на овладение способами деятельности, что делает систему обучения математике подлинно развивающей.

Список литературы:

1. Белик А.А. Психологическая антропология – поиски синтеза в науках о человеке // Сов. этнография. 1990. № 6. С. 152-161.
2. Гримовская Л.М. Инновационное дошкольное образование: подготовка педагогов на основе антропологического подхода // Вестник БарГУ: Серия: Педагогические науки. Психологические науки. Филологические науки. 2017. Вып. 5. С. 17-22.
3. Далингер В.А., Борисова Л.П. Методика обучения математике в начальной школе: учебное пособие для академического бакалавриата. 2-е изд., испр. и доп. Москва: Издательство Юрайт, 2020. 187 с. (Образовательный процесс). [Электронный ресурс] // ЭБС Юрайт [сайт]. URL: <https://www.biblio-online.ru/bcode/434654> (дата обращения: 23.10.2022).

4. Исаев Е.И. Антропологическая перспектива российского образования [Электронный ресурс] // Психология образования в XXI веке: теория и практика. URL: https://psyjournals.ru/education21/issue/54076_full.shtml (дата обращения: 23.10.2022).

5. Колягин Ю.М., Оганесян В.А., Саннинский В.Я., Луканин Г.Л. Методика преподавания математики в начальной школе. Общая методика. Учеб. пособие для студентов физ.-мат. фак. пед. институтов. М.: Просвещение, 1975. 462 с.

6. Розов Н.Х. Явление чрезвычайное.: Кн. о Колмогорове / [Сост. Н. Х. Розов]. М.: Фазис : Мирос, 1999. 256 с.

7. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности. Учебное пособие для вузов. М.: Школа-Пресс, 1995. 384 с.

8. Талызина Н.Ф. Методика обучения математике. Формирование приемов математического мышления: учебное пособие для вузов / Н.Ф. Талызина [и др.]; под редакцией Н. Ф. Талызиной. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Издательство Юрайт, 2019. 193 с. [Электронный ресурс] // ЭБС Юрайт [сайт]. URL: <https://www.biblio-online.ru/bcode/441912> (дата обращения: 23.10.2022).

УДК 371

Гладких Анна Михайловна

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

Gladkikh A.M.

SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol

E-mail: ann.gladkikh@yandex.ru

Магомедов Руслан Расулович

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

Magomedov R.R.

SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol

E-mail: marus-stv@yandex.ru

**ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ В
ИННОВАЦИОННОЙ ФИЗКУЛЬТУРНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ
СРЕДЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ:
АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД**

**PATRIOTIC EDUCATION OF CHILDREN IN AN
INNOVATIVE PHYSICAL CULTURE AND EDUCATIONAL
ENVIRONMENT OF ADDITIONAL EDUCATION OF
CHILDREN: AN ANTHROPOLOGICAL APPROACH**

Аннотация. В статье рассматривается процесс патриотического физического воспитания юных спортсменов в инновационной физкультурно-образовательной среде учреждения дополнительного образования детей физкультурно-спортивной направлен-

ности. Авторы приводят примеры традиционных и инновационных форм педагогических практик, на которых построен процесс патриотического воспитания обучающихся.

Abstract. *The article considers the process of patriotic physical education of young athletes in the innovative physical culture and educational environment of the institution of additional education of children of physical culture and sports orientation. The authors give examples of traditional and innovative forms of pedagogical practices on which the process of patriotic education of students is based.*

Ключевые слова: *патриотическое физическое воспитание, дополнительное образование, антропологический подход.*

Key words: *patriotic physical education, additional education, anthropological approach.*

Современные стратегические задачи современного российского образования, научные взгляды меняют содержание воспитательной работы в контексте антропологического подхода в сфере физической культуры и спорта и обуславливают необходимость рассмотрения проблем физического воспитания и социализации детей-спортсменов в образовательных организациях с учетом новых общественных, социокультурных, научных и законодательных тенденций.

Основу нормативно-правовой базы в сфере дополнительного образования детей физкультурно-спортивной направленности образования составляют Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», «Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России», «Концепция развития дополнительного образования детей до 2030 года», «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации до 2025 года», Федеральный закон № 304-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся», Методические рекомендации по разработке программ воспитания и их реализации с обучающимися организаций дополнительного образования физкультурно-спортивной направленности Федерального государственного бюджетного учреждения «Федеральный центр организационно-методического обеспечения физического воспитания», которые определяют приоритетные направления в воспитании и становлении личности.

Патриотическое физическое воспитание детей-спортсменов является одним из важных направлений государственной политики России. В настоящее время в Комитете Государственной Думы Российской Федерации по развитию гражданского общества, вопросам общественных и религиозных объединений рассматривается Законопроект № 315234-7 «О патриотическом воспитании в Российской Федерации», согласно которому в части определения целей, принципов и направлений патриотического воспитания граждан является «создание и укоренение в обществе основ патриотизма как приоритетных духовно-нравственных и социальных ценностей, формирование и развитие у подрастающего поколения важных социально значимых качеств личности и способности проявить их в созидательном процессе в интересах общества и государства» [2].

В настоящее время современная российская система физического воспитания четко ориентирована на создание условий для саморазвития и самореализации

личности обучающегося, его успешной социализации в обществе. Важную роль в реализации данной целевой установки играют организации дополнительного образования, создающие благоприятные условия для поддержки творческих устремлений детей в самопознании, самоопределении, самореализации и самоутверждении.

Антропологический подход выступает в единстве двух неразрывных частей: обучения и воспитания. На сегодняшний день в системе дополнительного образования детей физкультурно-спортивной направленности процесс воспитания обучающихся выходит на первый план.

В научно-методической литературе уделяется большое внимание организации воспитательной работы в области физической культуры и спорта. Однако вопросы патриотического воспитания личности обучающихся в сфере дополнительного образования физкультурно-спортивной направленности остаются без должного внимания к ним со стороны педагогов и психологов.

Методология исследования патриотизма базируется на основных положениях следующих научных теорий и концепций: теория личности (А.Н. Леонтьев, Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, К.А. Абульханова-Славская, А.В. Петровский и др.); теория деятельности (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев и др.); теория коллектива (А.С. Макаренко, А.В. Петровский, И.П. Волков и др.); теория физического воспитания с позиций педагогической антропологии (П.Ф. Лесгафт, Л.П. Матвеев, В.В. Белорусова, А.И. Михеев, В.Н. Курьсь, Р.Р. Магомедов, Н.Б. Ромаева, В.П. Лукьяненко и др.) [5; 6; 7; 9].

По мнению В.А. Плахтиенко, Ю.М. Блудова, патриотизм является одним из основных качеств, определяющих отношение юных спортсменов к тренировочной и соревновательной деятельности [10].

Следовательно, патриотическое воспитание личности должно выступать основным компонентом учебно-тренировочного процесса в учреждениях дополнительного образования детей физкультурно-спортивной направленности, которые вносят весомый вклад в развитие массового детского спорта и подготовку спортивного резерва.

Патриотическое воспитание личности в учебно-тренировочном процессе – это систематическая и целенаправленная деятельность по формированию физически и духовно развитой личности, готовой к выполнению конституционного долга, морально стойкой, способной реализовать творческий потенциал, обладающей высоким уровнем гражданской ответственности и патриотического сознания, чувства верности своему Отечеству.

Согласно методическим рекомендациям ФГБУ «Федеральный центр организационно-методического обеспечения физического воспитания» [8], в рамках нашего исследования были разработаны модули воспитательной работы для дополнительных общеобразовательных общеразвивающих программ, реализуемых на базе Государственного бюджетного учреждения дополнительного образования «Краевая детско-юношеская спортивная школа (комплексная)» в 2022 году.

Для построения программы патриотического воспитания в контексте антропологического подхода, предложенной нами в модуле

«Воспитательный», использовались ценности физической культуры и спорта через внеурочную деятельность в дополнительном образовании физкультурно-спортивной направленности, физкультурно-оздоровительные и спортивно-массовые мероприятия, социально значимые проекты в сфере физической культуры и спорта. На наш взгляд, патриотическое воспитание подрастающего поколения невозможно без наглядного антропологического примера.

В мире спорта, несомненно, примерами для подражания, героями выступают легендарные личности спортсменов Великой Отечественной войны. Для реализации данного аспекта воспитательной работы нами были разработаны проекты «Спортсменам – героям Великой Отечественной войны посвящается...» и «Вахта памяти (1941-1945 гг.): Физическое воспитание Юга России и Северного Кавказа в годы Великой Отечественной войны», позволяющие обучающимся подробно узнать о спортсменах – героях Великой Отечественной Войны, в рамках чего организованы встречи обучающихся с ветеранами Великой Отечественной Войны.

Важная задача в системе воспитания – сформировать пул личностей героев, на которых может равняться молодое поколение – это могут быть исторические личности, успешные взрослые и даже сверстники, которые совершили героический поступок или добились успеха в различных областях. Мы пропагандируем яркие примеры героических поступков спортсменов, истории достижений и успеха в области физической культуры и спорта, так как спортсмены – это те люди, которые защищают честь страны на международных соревнованиях и вдохновляют своим примером работать над собой.

Встречи с чемпионами и призерами Олимпийских игр, именитыми спортсменами и ветеранами спорта имеют большое значение при воспитании патриотизма у юных спортсменов. Именно на них равняется молодое поколение, молодые спортсмены стараются подражать им. Данное средство воспитания эффективно используется нами в рамках проекта «Спортивная Слава Ставрополя», который знакомит ребят с лучшими спортсменами нашего края.

Главной составляющей патриотического воспитания юного спортсмена является личность тренера-преподавателя, которая объединяет в себе ряд социальных ролей: от тренера и наставника до «важного» взрослого. Значимым является эмоционально-психологическое состояние педагога, позволяющее сочетать доброжелательность и требовательность. Сильнейшим методом воспитания является личный пример тренера-преподавателя.

Особое место в процессе патриотического воспитания юных спортсменов занимает формирование у обучающихся с самого детства нетерпимого отношения и неприятия любого вида нарушения антидопинговых правил, в том числе и непреднамеренных. Для этого уделяется должное внимание формированию знаний о видах нарушений антидопинговых правил, действиях спортсменов по предотвращению нарушений, ответственному отношению к приему медицинских препаратов и недопустимости приеме биологически активных добавок. Важным мы считаем вести данную просветительскую деятельность в области антидопинга не только с обучающимися, но и их родителями. Данный принцип помогает создать у обучающихся представление о

модели спортивного поведения будущего чемпиона, достойного защищать честь своей страны на международной арене.

Патриотическое воспитание личности детей-спортсменов на примере выдающихся достижений спортсменов, тренеров, педагогов является эффективным условием в воспитательной деятельности в учреждениях дополнительного образования детей физкультурно-спортивной направленности.

Использование биографического материала о жизни и деятельности спортсменов с мировым именем показывает подрастающему поколению, как преданно и самоотверженно служили они своему делу, как важны упорство, настойчивость, принципиальность. Знакомство с биографией спортсмена, с историей его выдающихся выступлений способствует воспитанию у обучающихся уважения к представителям профессии спорта, формированию чувства национальной гордости и солидарности.

На примере великих спортсменов, Олимпийских чемпионов, чемпионов мира и Европы у подрастающего поколения воспитываются высокие нравственные качества: целеустремленность, чувство патриотизма, долга перед Отечеством, своей семьей, их пример учит быть сильным, никогда не сдаваться, быть активным участником общественной жизни, своим личным примером утверждать высокие нравственные качества в обществе.

Таким образом, в настоящее время эффективность патриотического воспитания детей и молодежи в образовательной среде учреждений дополнительного образования физкультурно-спортивной направленности будет зависеть от рационального сочетания традиционных и инновационных форм воспитательной работы системы физического воспитания, в основе применения которых должен лежать антропологический подход.

Список литературы:

1. Антропология стресса: учебное пособие / М-во науки и высшего образования РФ, М-во образования Ставропольского края, ГБОУ ВО Ставропольский гос.пед.ин-т; [под общей ред. Р.Р. Магомедова]. Ставрополь: Изд-во «Ставрополит», 2018. 181 с.
2. Законопроект № 315234-7 «О патриотическом воспитании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. URL: <https://sozd.duma.gov.ru/bill/315234-7> (дата обращения: 24.10.2022).
3. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России / [сост. А. Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков] М.: Просвещение, 2009. 24с. (Стандарты второго поколения).
4. Концепция развития дополнительного образования детей до 2030 года. [Электронный ресурс]. URL: <http://dop.edu.ru/article/27148/proekt-kontseptsii-razvitiya-dopolnitelnogo-obrazovaniya-detei-do-2030-goda> (дата обращения: 20.10.2022 г.).
5. Курьсь В.Н. Что есть от культуры в предмете и занятиях по физической культуре // Проблемы детской антропологии: материалы Всерос. науч. конф. (20-21 ноября 2001 г.). Ставрополь, 2001. С. 139-142.
6. Матвеев Л.П. Теория и методика физической культуры: учеб. пособие для ин-тов физ. культуры. М.: Физкультура и спорт, 1991. 543 с.
7. Магомедов Р.Р., Бгуашев А.Б. Формирование антропологических знаний в области физической культуры у студентов, будущих педагогов: Учебное пособие. Изд. 2-е, доп. Ставрополь: Изд-во СГПИ, 2011. 300 с.

8. Методические рекомендации по разработке программ воспитания и их реализации с обучающимися организаций дополнительного образования физкультурно-спортивной направленности, разработанные ФГБУ «Федеральный центр организационно-методического обеспечения физического воспитания», 2021 г. [Электронный ресурс]. URL: <http://xn--b1a3a.xn--b1atfbladk.xn--p1ai/news/post/534/> (дата обращения: 20.10.2022 г.).

9. Патриотическое воспитание спортсменов: учеб. пособие / С.В. Новаковский, В.А. Бобровский, А.В. Бобровский, С.В. Кондратович; [науч. ред. С.В. Степанов]; М-во науки и высш. образования Рос. Федерации, Урал. федер. ун-т. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2019. 124 с.

10. Плахтиенко В.А., Блудов Ю.М. Надежность в спорте. М.: Физкультура и спорт, 1983. 176 с.

УДК 37.013.77

Говенко Юрий Александрович

Филиал ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт» в г. Железноводске

Govenko Yu.A.

*The Branch of SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute»
in Zheleznovodsk*

E-mail: kirsankir05@mail.ru

Таболова Элита Солтановна

Филиал ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт» в г. Железноводске

Tabolova E. S.

*The Branch of SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute»
in Zheleznovodsk*

E-mail: elita721@rambler.ru

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ЦЕННОСТИ БЕЗОПАСНОГО ПОВЕДЕНИЯ КАК УСЛОВИЯ ЖИЗНИ И ЗДОРОВЬЯ

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT FOR THE FORMATION OF THE VALUE OF SAFE BEHAVIOR AMONG YOUNGER SCHOOLCHILDREN AS A CONDITION OF LIFE AND HEALTH

Аннотация. В статье рассматриваются психолого-педагогическое обеспечение формирования у подрастающего поколения ответственного отношения к своему здоровью, а также безопасное поведение младших школьников, условия его формирования и психологические характеристики поведенческих особенностей.

Abstract. The article discusses the psychological and pedagogical support for the formation of the younger generation of a responsible attitude to their health, as well as the safe

behavior of younger schoolchildren, the conditions for its formation and the psychological characteristics of behavioral characteristics.

Ключевые слова: *подростающее поколение, безопасное поведение, учитель, семья, здоровый образ жизни, ответственное отношение к своему здоровью.*

Key words: *the younger generation, safe behavior, teacher, family, healthy lifestyle, responsible attitude to their health.*

Безопасность – это состояние защищенности жизненно важных интересов личности ребенка, общества, государства от внешних и внутренних угроз либо способность объекта, явления или процесса сохраняться при деструктивных воздействиях. В различных литературных источниках можно найти большое количество определений понятия «безопасность», и они, как правило, зависят от целей и задач, для которых разрабатывалась исследовательская деятельность, и от особенностей области исследования. В настоящее время все больше внимания уделяется поведенческим особенностям детей младшего школьного возраста и соблюдению ими правил безопасного поведения в повседневной жизни.

В данное время улучшение качества жизни и здоровья будущего поколения, психолого-педагогическое обеспечение формирования у подрастающего поколения ответственного отношения к своему здоровью, мотивации к активной деятельности по сохранению здоровой окружающей среды является одной из наиболее главных целей и основных задач современного общества. Именно знакомство обучающихся с правилами безопасного поведения в повседневной жизни даёт наибольшую гарантию сохранения здоровья и жизни младшего школьника в условиях мегаполиса и современного образа жизни.

Антропологические основы подготовки педагогов к формированию безопасной развивающей образовательной среды являются необходимой частью формирования культуры безопасного поведения подрастающего поколения. Самая большая и значимая часть трудной для понимания информации, которую педагоги должны донести до детей, – это обучение элементарным знаниям и компетенциям в области безопасного поведения в повседневной жизни у учащихся начальных классов, поскольку использование полученной информации в повседневной деятельности тесно связано с сохранением жизни и здоровья учащихся.

Как показывает статистика, высокий процент заболевших детей приходится именно на возраст 7-11 лет. Образовательные учреждения упорно работают над этой проблемой. Выбор правильной оценки и принятие единственно правильного решения в жизненной ситуации – залог сохранения здоровья и жизни ребенка.

Именно создание развивающей среды является самым важным фактором для создания правильного обучения детей правилам безопасного поведения в современной жизнедеятельности (можно использовать различные дидактические игры, энциклопедии, планы, памятки, схемы городских улиц и многое другое).

Педагог, обучающий детей младшего школьного возраста, должен владеть современными научно-техническими возможностями и огромным количеством других знаний в данной области. В современном мире обсуждаемая проблема изучена достаточно плохо, особенно в теоретическом плане.

Условия для развития теоретического мышления и осознания возникают у учащихся в процессе их психологического развития при благоприятных условиях обучения. Развитие моральных суждений о поведении других людей характерно для учеников младшего школьного возраста. Учащийся начинает осознавать отношения между ним и сверстниками, родителями или взрослыми.

В процессе развития ребенок проходит различные этапы взросления и становления личности. Каждый этап для детей младшего школьного возраста имеет свою смену ведущего вида деятельности. Постепенно игровая деятельность переходит в учебную. Новый ведущий вид деятельности влечет за собой изменение направленности и подчеркивает важность психического развития, формирования произвольных психических процессов: планирования, контроля, мотивации [1]. Особое значение имеют такие познавательные процессы, как внимание, память, восприятие. Развитие и совершенствование этих психических процессов позволяют учащемуся выполнять сложнейшие мыслительные процессы и операции – сравнивать, анализировать, делать выводы, критически оценивать различные ситуации. В процессе развития умственных способностей и при благоприятных условиях обучения возникают предпосылки для развития теоретического мышления и сознания у детей младшего школьного возраста. Дети младшего школьного возраста проявляют осознание собственных активных и интенсивных новообразований в результате вовлечения в учебную деятельность.

Часть этих изменений касается перехода младшего школьного возраста в следующий возрастной период, завершающий детство. Привычное поведение школьников младшего возраста начинает преобладать в поведенческих характеристиках. Именно на этом этапе к ученику приходит осознание возможности быть максимально самостоятельным, иметь свое мнение и правильно выбирать ситуацию. Что касается моральных мотивов, формирующихся в этот жизненный период взросления, то формируется поведение учащихся младшего школьного возраста. У самого ученика есть желание выделиться из общей массы сверстников. У ребенка появляется понимание и осознание того, что он является успешным в обществе.

Столкнувшись с нарушениями правил безопасного поведения в быту, взрослые не осознают опасность такого поведения. Подражая взрослым, ученик нарушает правила безопасного поведения в быту, например, правила дорожного движения. Ребенок младшего школьного возраста создает угрозу для здоровья и жизни других участников дорожного движения. В результате этого ребенок создает чрезвычайные ситуации.

Детям младшего школьного возраста необходимо прививать знания и навыки о правилах дорожного движения. Понятие безопасного поведения в повседневной жизни намного шире, чем мы себе представляем. Для детей ключевым является осознание своей личной ответственности за жизнь в разных областях вокруг них.

Приоритетным фактором является активное развитие двигательных функций и анализаторной системы, которая отвечает за восприятие сигналов внешней среды. Если сравнивать со школьным периодом, то в детском возрасте зрительное восприятие увеличивается на порядок. В отличие от ребенка дошкольного возраста, младший ученик 7-8 лет расширяет свой горизонт. В этот период ученик может наблюдать улучшение скорости реакций. В целом, в плане развития вестибулярного аппарата, он становится более развитым. При этом ученику младшего школьного возраста гораздо проще удерживать равновесие, чем ребенку дошкольного возраста [4].

С точки зрения оптимальности безопасного поведения в быту период младшего школьного возраста благоприятен по разным причинам. Здесь важно отметить, что ребенок переживает кризисный жизненный этап от дошкольного до младшего школьного возраста. В этот период происходят также существенные изменения всего психического образа самого ребенка, его устоявшаяся перестройка, переоценка его отношений с обществом и окружающими его людьми. Также нередко педагоги и родители сталкиваются с ситуацией, когда у учащихся младшего школьного возраста утрачивается внутренняя мотивация поведения, а в определенных случаях можно наблюдать даже такие негативные проявления, как непослушание в школе, на публике или систематическое желание сделать обратное. Чаще всего ребенок перестает следовать привычным нормам поведения, и у него существенно меняется мировоззрение и формируются жизненные установки.

Выделим наиболее существенные особенности младшего школьного возраста, которые, как следствие, приводят к предрасположенности школьников к аварийным и опасным ситуациям в повседневной жизни:

- ребёнку нужно больше времени, чтобы оценить опасность всей ситуации, принять для себя решение и любые безопасные действия для собственной жизни и здоровья, в отличие от взрослого человека;
- ребенку также сложно выстроить алгоритм в аварийных условиях и перейти к логичным и безопасным для жизни действиям;
- последствия сложившейся ситуации в большинстве случаев приводят к неадекватному восприятию и неадекватной оценке или переоценке своих возможностей в экстренной или критической ситуации, не позволяют предвидеть прогностические способности самих обучающихся;
- логическое мышление учащегося недостаточно сформировано, учащийся с трудом дает адекватную оценку своим действиям и действиям в целом, имеет нечеткое понимание и представление ошибок;

- проблема младших школьников заключается в неразвитости абстрактного мышления и приводит к затруднениям в пространственной ориентации и поиске аварийных и безопасных выходов;

- трудности с определением временных рамок, трудно почувствовать реальное прошедшее время;

- импульсивность детей младшего школьного возраста, периодически проявляющаяся в недисциплинированности, также негативно сказывается на поведении ребенка в чрезвычайной ситуации [4].

Особенности нервной системы младших школьников определяют их поведение в школе. Большинство детей этого возраста обладают высокой активностью и с трудом переносят занятия, сдерживающие их повышенную потребность в активных действиях. В большинстве случаев динамические паузы, физические упражнения и перемены не могут уменьшить напряжение ребенка. Поэтому, когда ребенок возвращается домой, он компенсирует недостаток двигательной активности. Чаще всего ребенок прыгает, бегает. Он бегает, не обращая внимания на свою безопасность. Следует обращать внимание на проявления гиперактивного поведения и решать эту проблему в частном порядке.

Наиболее эффективными методами обучения при обучении безопасному поведению в быту являются анализ особых жизненных состояний, выявление процедур осознания, вовлечение в активную творческую и проектную деятельность, создание проблемных ситуаций и их широкое решение, интеллектуальные игры, игры-квесты и игры с использованием интерактивной техники с учетом всех особенностей младшего школьного возраста, для достижения результатов которых необходим систематический процесс. Наиболее эффективное закрепление и обработка полученной информации происходит в продуктивной деятельности. Для учащихся младшего школьного возраста значимая информация проявляется в играх и бытовых обязанностях не только в учебных заведениях, но и за пределами школьных стен. Такие приемы, как наблюдение, целенаправленные прогулки, подвижные игры, чрезвычайно важны для формирования безопасного поведения в повседневной жизни. Для закрепления знаний у обучающихся младшего школьного возраста, полученных на занятиях по ознакомлению с правилами безопасного поведения в повседневной жизнедеятельности, такие прогулки просто необходимы [3, с. 4].

Во время всего процесса обучения безопасному поведению ни в коем случае нельзя забывать об огромной роли семьи. Безопасное поведение – это неотъемлемая часть поддержания безопасного образа жизни. Для организации данного вида деятельности необходимо сотрудничать с взрослыми, так как именно в семье формируются первые привычки поведения. Задача учителя в данной ситуации – донести до родителей моральную ответственность в данной ситуации. Необходимыми и жизненно важными качествами должен обладать каждый взрослый, такими, как внимательность, собранность, дисциплинированность. Дети младшего школьного возраста часто

сталкиваются с необходимостью применять полученные знания правил безопасного поведения при общении с взрослыми. В этой ситуации задача взрослого не напугать или внушить страх ребенку, а дать понять, что при соблюдении правил безопасного поведения в повседневной жизни ему нечего бояться. Постоянное спокойствие в объяснении взрослым своего поведения помогает ребенку чувствовать себя уверенно и спокойно, соблюдать правила поведения в различных жизненных ситуациях. Выработке привычки у обучающегося вести себя в соответствии с правилами безопасного поведения должен способствовать пример старших.

Итак, безопасное поведение представляет собой систему ценностей и знаний о способах деятельности в повседневной жизни, основная функция которых – формирование и развитие готовности к профилактике опасных факторов жизни. Понятие необходимой системы ценностей складывается только при условии работы в целостной системе. Правила безопасного поведения в повседневной жизни формируются у детей только при постоянном выполнении работы по этому направлению.

Работы исследователей-теоретиков и педагогов-практиков по данной проблеме показали, что при формировании у учащихся младшего школьного возраста безопасного поведения следует применять инновационные методы обучения с учетом психофизических особенностей и различий обучающихся.

Таким образом, основой формирования культуры безопасного поведения у детей младшего школьного возраста выступают физическая и психологическая готовность к умению действовать в чрезвычайных ситуациях, возникающих в образовательной среде и быту.

Список литературы:

1. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. Санкт-Петербург. 2009. 400 с.
2. Говенко Ю.А., Бобровская А.Г. Педагогические условия воспитания младших школьников в образовательном пространстве школы как одно из условий комплексной безопасности детей. Университетская Наука. University Science. «Вопросы развития науки, технологии, экономики, педагогики и права: от теории к практике» // Журнал по материалам XXV международной научно-практической конференции. Минеральные Воды: СКФ БГТУ им. В. Г. Шухова, №1(13) 2022. С. 191-193.
3. Говенко Ю.А., Таболова Э.С., Калинин Д.Д. Профилактика девиантного поведения молодежи в общеобразовательной среде как комплексная безопасность детей. Университетская Наука. University Science. «Вопросы развития науки, технологии, экономики, педагогики и права: от теории к практике» // Журнал по материалам XXV международной научно-практической конференции. Минеральные Воды: СКФ БГТУ им. В.Г. Шухова, №1(13) 2022. С. 246-248.
4. Таболова Э.С., Остапенко М.С. Формирование готовности обучающихся к саморазвитию и самообразованию средствами субъект-субъектного взаимодействия // Педагогическое наследие Н.К. Крупской и современность: к 150-летию со дня рождения Н.К. Крупской. М., 2019. С. 35-43.

Гончаров Вадим Николаевич

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

Goncharov V.N.

SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol

E-mail: vgn1968@rambler.ru

Колосова Ольга Юрьевна

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

Kolosova O.Yu.

SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol

E-mail: kolosova.07@mail.ru

СОЦИАЛЬНО-АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАБОТЫ С ТРУДНЫМИ ПОДРОСТАМИ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

SOCIAL AND ANTHROPOLOGICAL ASPECTS OF WORKING WITH DIFFICULT ADOLESCENTS IN THE EDUCATION SYSTEM

Аннотация. При организации работы с так называемыми трудными, или педагогически запущенными, обучающимися, необходимо следовать не только накопленному опыту в отечественной педагогической науке, но и придерживаться норм культурных ценностей в обществе. Современный педагог – это не только коммуникатор знаний, но и эстетический идеал человека, который критически относится к девиациям субкультуры молодежи, который должен помочь обучающимся глубже понимать трансформацию системы ценностей, показать несостоятельность суррогатных ценностей и идеалов массовой культуры, являющихся частью глобализации.

Abstract. When organizing work with so-called difficult or pedagogically advanced students, it is necessary to follow not only the accumulated experience in domestic pedagogical science, but also adhere to the norms of cultural values in society. A modern teacher is not only a communicator of knowledge, but also an aesthetic ideal of a person who is critical of the deviations of the subculture of youth, which should help students to understand the transformation of the value system more deeply, to show the failure of surrogate values and ideals of mass culture, which are part of globalization.

Ключевые слова: образование, воспитание, конфликт, информация, личность, сознание, культура, общество

Key words: education, education, conflict, information, personality, consciousness, culture, society

По данным науки и практики, конфликты в образовании являются частым явлением [1]. Отмечается, что, как правило, они порождены многими

факторами. Например, неправильным пониманием сущности ученической дисциплины, которую преподаватель ограничивает такими признаками, как элементарная исполнительность, безропотное послушание.

Другим распространенным явлением стало допущение грубости во взаимодействиях с обучающимися, оскорбление их достоинства. Но если данная категория конфликтов, как показывает практика, относительно легко преодолима, намного сложнее обстоит дело в организации работы с так называемыми «трудными», или педагогически запущенными, обучающимися [4], которым присущи такие черты, как некритичность к своим поступкам, сопротивление замечаниям.

Остановимся на ошибках и проблемах образовательной работы с данной категорией детей, связанных с профессиональной культурой педагога.

Известно, что преподаватель, допускающий грубость в обращении с обучающимися, оскорбляющий их достоинство, не может пользоваться авторитетом у них. Его воспитательное воздействие практически сводится к нулю. Обучающиеся, как правило, активно сопротивляются воздействию такого преподавателя даже тогда, когда он бывает прав [3].

Свои педагогические требования преподаватель рассматривает как добро, благо, направленное на пользу обучающимся. Но такая форма обращения не может быть педагогически оправданной уже потому, что она представляет собой известный пережиток в отношениях людей, в их общении друг с другом, не отвечает принципам морали общества [6], оберегающей честь и достоинство граждан.

Конфликты с так называемыми трудными, или педагогически запущенными, обучающимися возникают, когда педагог не учитывает, что трудный обучаемый – чаще всего ребенок трудных родителей, и то, что работа с ними требует особого подхода. Например, возникают конфликты на основе нарушения преподавателем золотого правила педагогики: «хвали на людях, ругай наедине». Негибко восприняв идею А.С. Макаренко о воспитании в коллективе и через коллектив, некоторые педагоги выносят на коллективное обсуждение проступок ученика, без учета обстоятельств девиантного поведения. Подобная коллективная проработка с целью его профилактики унижает достоинство личности, что приводит к отчуждению и сопротивлению.

При том, что сопротивление представляет сопутствующий процесс воспитания, конфликты возникают на почве нарушения преподавателем элементарной тактичности в их преодолении. В таких ситуациях педагогический коллектив чаще всего принимает сторону преподавателя и вынуждает обучаемого искать пути к разрешению конфликта, что говорит о неполноценности культуры педагогической среды.

Еще один заметный фактор рассматриваемой проблемы работы с особыми подростками – это отношение к ним преподавателей.

Очевидно, что одни демонстрируют презрение, и порой изолируют таких детей от коллектива; другие, соблюдая внешнюю благопристойность,

расправляются с «трудными» детьми руками родителей, а также привлекают к этой моральной экзекуции и обучающихся; третьи же терпеливо и настойчиво ищут скрытые от окружающих людей тропинки к их сердцу, добрым, умным словом и действием стараются поставить обучаемого на путь борьбы с самим собой. Первые две позиции трудно назвать профессиональными, а третья позиция требует не только требует педагогического мастерства, но и огромной траты духовных сил преподавателя.

Что мешает педагогу применить такой подход на практике?

Нередко наблюдается то, что к категории трудных обучающихся у отдельных преподавателей возникает неприязнь потому, что те своей неуспеваемостью, вызывающим поведением, несдержанностью и грубостью не позволяют им выполнять профессиональные обязанности надлежащим образом. Такие преподаватели откровенно демонстрируют свое негативное отношение к этим обучаемым, стараются избавиться от них.

Еще один аргумент – это неадекватное отношение с родителями в образовательном процессе. В действиях педагога, который подчеркивает недостатки детей, прибегает к угрозам, обращается к родителям с просьбой наказать, обучающиеся усматривают несправедливость. Их тяготит общение с такими преподавателями, оно раздражает их, и, в конце концов, может привести к заболеванию, называемому дидактогенией, вызванной напряженными отношениями в семье и школе.

В.А. Сухомлинский длительное время изучал последствия напряженных конфликтных отношений взрослых и детей и пришел к выводу, что если ребенок систематически переживает несправедливость, его нервная система вначале возбуждается, затем наступает торможение – угнетенность, ослабленность, апатия. Резкие скачки возбуждения и торможения приводят к тому, что ребенок заболевает школьным неврозом. Эти странные, с первого взгляда, заболевания бывают только в общеобразовательном учреждении, в том священном месте, где гуманность должна быть важнейшей чертой, определяющей взаимоотношения между детьми и преподавателями [7].

Рассмотрим это явление подробнее с учетом результатов имеющихся исследований. Дидактогения – детище несправедливости, и несправедливое отношение родителей или преподавателя к ребенку имеет множество оттенков. Это, прежде всего, равнодушие. Нет ничего опаснее для становления нравственных и волевых сил ребенка, чем безразличие преподавателя к его успеваемости. Затем – окрик, угроза, раздраженность, а у людей, не обладающих педагогической культурой, – даже злорадство. Вот те высказывания, которые недопустимы: «ты не знаешь», «давай сюда дневник», «я тебе поставлю двойку», «пусть родители полюбуются, какой у них сын».

Родители же не желают, чтобы их сын был хуже других, и принимают срочные меры. А так как для многих занятых отцов педагогические сентенции пылятся в библиотечных фолиантах, а ремень всегда под рукой, то в ход пускается так называемая ременная педагогика. В результате ребенок

становится либо равнодушным, либо озлобленным, либо забитым страхом и унижением, либо ожесточенным, а иногда и демонстративным, вызываясь беззаботным. Но беззаботность эта – напускная, болезненная. Преподаватель, а иногда и весь педагогический коллектив, воюют против этой болезни, нанося новые и новые раны и без того подорванной психике обучаемого [7].

Настоятельно подчеркивает В.А. Сухомлинский, что предупреждение дидактогении зависит от педагогической культуры родителей и педагогов. Самой главной чертой педагогической культуры должно быть чувство духовного мира каждого ребенка, способность разглядеть его положительные задатки и возможности. Следует помнить, что если обучаемый не смог выучить урок из-за неурядиц в семье или затратил много времени на выполнение домашнего задания, но не справился с ним, а преподаватель поставил ему двойку, он считает эту оценку несправедливой. Если ребенок увидел, что преподаватель хочет сообщить родителям о двойке, он ожесточается и против преподавателя, и против общеобразовательного учреждения. Умственный труд становится для него ненавистным. Происходит огрубление чувств, которое переносится на отношения с другими людьми [7].

Мэтр отечественной педагогики призывает выпрямлять души обучающихся. Именно это, по его мнению, самая тяжелая задача педагога. В таком кропотливом труде происходит главное испытание по человековедению. Быть человековедом – значит не только видеть, чувствовать, как обучающийся познает общественную мораль, но и защищать его сознание от девиации культуры.

Несправедливость преподавателя – одна из самых опасных причин затяжных конфликтов преподавателя с обучаемыми. Но нередко можно встретиться с тем, что обучаемые считают несправедливым принципиального и требовательного преподавателя [5].

Это чаще всего бывает в тех педагогических коллективах, где нет единых требований в знаниях обучающихся, где допускается (а порой и процветает) либерализм и добрячество. Ложное мнение обучающихся о преподавателе может стать причиной конфликта, осложняющего работу преподавателя, затрудняющего восприятие учебного материала. Но эти конфликты чаще всего протекают подспудно и потому приобретают затяжной характер.

Разрешаются эти конфликты чаще всего в пользу преподавателя. Спасая свой авторитет, иногда унижаем достоинство обучаемого, заставляем его просить прощения у преподавателя даже тогда, когда виновником конфликта бывает взрослый. Подобное разрушение конфликтов порождает у обучающихся лицемерие, разрушает нормальные взаимоотношения между преподавателем и коллективом обучающихся. Слепо следуя неверной, ошибочной традиции, мы поступаем, мягко говоря, необдуманно, потому что нет ничего безнравственнее, чем подавить в человеке его чувство собственного достоинства [2].

Важнейшее требование педагогической морали – поддержание оптимистического тона в отношениях с обучающимися [8], поэтому преподаватель должен поддерживать мажорное настроение в детской

среде, стремиться развивать у обучающихся юмор, доброжелательно относиться к детской шутке. Опыт показывает, что в предотвращении конфликтной ситуации большое значение имеет умение преподавателя именно использовать юмор. Остроумие высоко ценится среди обучающихся и хорошо снимает возникшую на почве усталости или эмоциональной несдержанности напряженность.

Однако, каким бы чутким и вдумчивым ни был воспитатель, ключ к сердцу трудного подростка он не сможет найти, если не создан откликающийся на чужое горе и радости коллектив обучаемых. В этом деле должен быть синтез индивидуального подхода и коллективного участия. Помощь коллектива – самая необходимая поддержка в трудную пору его жизни. Эта помощь основывается на сострадании к своему близкому, на умении сопереживать его состояние.

Главным направлением, по мнению авторов, в профилактике конфликтов и неблагополучия «трудных подростков» в системе образования является своевременное выявление и устранение причин, порождающих противоправные проступки, и условий, способствующих их совершению. В этой связи, безусловно, необходимо постоянные воспитательные мероприятия со стороны общеобразовательных учреждений, улучшение социально-бытовых условий жизнедеятельности, рост благосостояния в семье, прежде всего, повышение уровня идейности и сознательности, развития культурного уровня всех членов общества, формирующего систему ценностей.

Список литературы:

1. Андреева Е.А., Коломыцева К.С., Катилевская Ю.А. Мотивы возникновения конфликтов: педагогический аспект исследования // Гуманитарные и социальные науки. 2022. Т. 90. №1. С. 144-150.
2. Берковский В.А., Кулешин М.Г., Леонова Н.А. Профилактика правонарушений обучающихся: комплексный подход к исследованию проблемы // Kant. 2018. № 3(28). С. 18-23.
3. Берковский В.А., Кулешин М.Г., Тронина Л.А. Педагогический аспект нравственного самовоспитания преподавателя // Гуманитарные и социальные науки. 2022. Т. 90. № 1. С. 151-157.
4. Кулешин М.Г., Леонова Н.А. Профессиональная ориентация педагогически запущенных обучающихся в общеобразовательном учреждении // Экономические и гуманитарные исследования регионов. 2019. № 1. С. 65-68.
5. Редько Л.Л., Леонова Н.А. Антропологическая парадигма профессиональной подготовки педагогов в системе вузовского образования: методологический аспект // Фундаментальные исследования. 2015. № 2-15. С. 3391-3394.
6. Редько Л.Л., Лобейко Ю.А. Моральные и нравственные нормы педагогической этики // Гуманитарные и социальные науки. 2022. Т. 90. № 1. С. 188-193.
7. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. Киев: Радянська школа, 1974. 288 с.
8. Шведенко Ю.В., Макеенко И.П., Литвинова Е.Ю. Моральные и нравственные отношения в педагогическом процессе обучения // Гуманитарные и социальные науки. 2022. Т. 90. № 1. С. 200-206.

Гузева Мария Владимировна

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

Guzeva M.V.

SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol

E-mail: guzeva_mar@mail.ru

Колесникова Татьяна Викторовна

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

Kolesnikova T.V.

SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol

E-mail: tania26ct@yandex.ru

АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОРГАНИЗАЦИИ СОВРЕМЕННОЙ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

ANTHROPOLOGICAL FOUNDATIONS OF THE ORGANIZATION OF MODERN EXTRACURRICULAR ACTIVITIES IN PRIMARY SCHOOL

Аннотация. Процесс становления современного общества требует развития российской национальной системы воспитания, в основу которой будут положены ведущие антропологические принципы гуманизма и демократизации. Становится очевидным, что активным общественным субъектом должен быть человек с высоким уровнем сознания, творческой активности, ответственности, которая руководствуется гуманистическими ценностями, что, в свою очередь, и будет лежать в основе антропоцентрического подхода в становлении личности. Именно в начальной школе ученики получают основы знаний из учебных дисциплин, правил поведения, понимания гуманистических ценностей, которые будут служить основой их успешной деятельности и поведения на протяжении всей жизни.

Abstract. The process of formation of modern society requires the development of the Russian national system of education, which will be based on the leading anthropological principles of humanism and democratization. It becomes obvious that an active social subject should be a person with a high level of consciousness, creative activity, responsibility, which is guided by humanistic values, which in turn will be the basis of the anthropocentric approach in the formation of personality. It is in primary school that students receive the basics of knowledge from academic disciplines, rules of conduct, and an understanding of humanistic values that will serve as the basis for their successful activities and behavior throughout their lives.

Ключевые слова: воспитание, начальная школа, ученик, внеучебная деятельность, антропологические основы, общение, дополнительное образование.

Key words: education, primary school, student, extracurricular activities, anthropological foundations, communication, additional education.

Реализация задач воспитания учащихся начальной школы во внеурочной деятельности сдерживается их недостаточным теоретическим осмыслением, отсутствием должного методического обеспечения. Гуманизация общественной жизни и гуманизация образования принадлежит к определяющим ценностям, она является условием и результатом качественного школьного образования XXI века. Роль внеучебной деятельности (как организации деятельности детей в свободное от занятий в школе время) в системе воспитания подрастающего поколения рассматривали в своих трудах как средство воспитания гармонично развитой личности выдающиеся педагоги П. Блонский, А. Макаренко, С. Русова, В. Сухомлинский, К. Ушинский, С. Шацкий и др. Большинство из этих ученых используют понятия внеучебная, внеклассная и внешкольная деятельность как синонимы, обозначая ими специально организованную воспитательную работу с учениками во внеучебное время.

В современной педагогической науке многими учеными понятия «внеурочная» и «внеучебная» воспитательная работа отождествляются и определяются как такие, которые охватывают все виды и формы воспитательной работы с учениками вне уроков, за пределами учебного времени. Так, по мнению О.В. Ядогальвиса, эти два понятия можно рассматривать как наиболее широкие, ведь внеурочная воспитательная деятельность, как правило, состоит из внеклассной и внешкольной работы. Кроме того, О.В. Ядогальвис рассматривает внеучебную воспитательную деятельность как составляющую профессиональной педагогической деятельности педагога. По его мнению, это целенаправленная учебно-воспитательная работа со школьниками, которую организуют и осуществляют учителя, воспитатели в разных школах во внеурочное время. Широко используемым в научной литературе является также понятие «внеурочная работа», под которым выделяют деятельность учащихся за пределами школьной программы и за пределами учебного процесса, которая осуществляется на основе самоуправления при определяющей роли классного руководителя и является добровольной [1]. Внеурочная работа определяется как организация познавательной деятельности учащихся на добровольных началах во внеурочное время и в различных формах, которые обеспечивают дополнительные возможности для решения образовательных, воспитательных и развивающих задач учебно-воспитательного процесса, в частности, и задач обучения отдельного предмета. В отдельных исследованиях выделяется понятие внеклассная работа в учебно-воспитательном процессе.

Внеклассная работа, как отмечают Т.С. Комарова, А.Л. Третьяков, – это одна из форм организации полезного досуга и активного отдыха учащихся. Одни исследователи называют ее формой организации досуга учащихся, другие – занятиями, которые проводятся во внеурочное время, некоторые – деятельностью педагогов, родителей и учащихся, которую организует школа в свободное от уроков время или разнообразной образовательной и воспитательной работой. Отдельные исследователи в это понятие включают не только систему занятий, но и общение учеников в школе после уроков.

Внеурочная работа значительно отличается от урочной системы обучения, которой присуща нормативность, упорядоченность, обязательность занятий, наличие типовой учебной программы, методического и технологического обеспечения и т.д. Зато содержание, методы и организационные формы внеурочной работы являются в основном не регламентированными и базируются на антропологических подходах в педагогике, а также креативности и энтузиазме учителя, ориентации на возрастные особенности и интересы школьников [2]. Среди специфических особенностей внеурочной работы исследователи также называют то, что в отличие от учебной, она:

- продлевает продолжительность целенаправленного педагогического воздействия;
- имеет дополнительные относительно процесса обучения возможности воспитательного воздействия;
- способствует воспитанию самостоятельности школьников;
- создает условия для формирования новых интересов, накопления опыта коллективной жизни;
- осуществляется под опосредованным влиянием учителя на школьников, что способствует активизации их деятельности.

Вследствие этого в школе формируются этико-педагогические традиции, устанавливаются партнерские взаимоотношения воспитателей и воспитанников и доброжелательные отношения между самими учениками.

Педагогическое общение должно опираться на антропологические аспекты, которые включают в себя передовую, прогрессивную мораль – гуманистическую, в основе которой лежит демократизм, разумность, естественность, мы отводим первоочередное место принципу гуманизма. Он предполагает признание того, что человек – высшая ценность на Земле; предполагает опору на личность, которая способна к самореализации, самосовершенствованию; рассматривает самооценку личности как результат ее собственного саморазвития, самовоспитания [3]. В общении – это умение найти достойное, похвальное, хорошее в другом человеке, умение ценить в других индивидуальное, неповторимое. С поступлением в школу обучающийся впервые начинает заниматься социально значимой и социально оцениваемой образовательной деятельностью. Все отношения школьников с внешним миром теперь определяются их новым социальным статусом – ролью школьника. Направлением развития младшего школьника является формирование духовной, нравственной, интеллектуально развитой, социально адаптированной личности.

В основе педагогического антропологического общения лежит плюрализм. Он заключается в умении и возможности толерантно относиться к мировоззрению, убеждениям, позициям, мнениям и чувствам других людей, не оскорблять, не унижать их достоинства, признавать, что каждый человек может измениться, если он ошибается, имеет возможность морального роста. Это терпимость, которая помогает гуманизировать

межличностные отношения, делает их человечными, естественными, непринужденными, дружелюбными; это предпосылка для плодотворного сотрудничества между людьми, определяющее условие для реализации плюрализма мнений, установление диалога; это и гуманное отношение к представителям других традиций и нравственных привычек, верований. Педагог должен, в первую очередь, быть инициатором привлечения учащихся своего класса к участию в работе кружков, секций и других объединений, действующих в школе [4].

Внеурочная воспитательная деятельность в начальных классах школ направлена на выполнение учебных задач, расширение предусмотренных программой знаний, развитие качеств, необходимых для дальнейшей активной познавательной деятельности, наблюдательности, аккуратности, самостоятельности, любви к природе, чтения книг. Вследствие этого в школе формируются этико-педагогические традиции, устанавливаются партнерские взаимоотношения воспитателей и воспитанников и доброжелательные отношения между самими учениками.

Процесс становления современного общества требует развития национальной системы воспитания, в основу которой будут положены ведущие принципы гуманизма и демократизации. Становится очевидным, что активным общественным объектом должен быть человек с высоким уровнем сознания, творческой активности, ответственности, который руководствуется в своей деятельности и поведении гуманистическими ценностями.

И практикой, и теорией наработано и апробировано большое количество форм, методов, приемов этой работы. На их выбор и эффективность использования влияют следующие факторы: осведомленность учителей начальных классов с достаточным арсеналом методических средств, их воспитательными возможностями и технологией применения; учет возрастных особенностей школьников, их предпочтений, интересов; состояния здоровья, уровня физического развития; постоянное совершенствование форм, методов, приемов внеурочной деятельности в соответствии с реалиями современности [5].

Внеклассная воспитательная работа ставит не только цели воспитания, но и овладение предметом, решает задачи учебного плана. Этот вопрос во время занятий обычного типа не затрагивается, однако для внеурочной деятельности указанный принцип представляется очень существенным, что было отмечено многими организаторами внеклассной воспитательной работы. Этот принцип означает, что ученики по своему выбору и желанию берутся за тот или иной труд, но выполняют его обязательно и в срок. Важнейшее место в системе внеклассной воспитательной работы занимает выполнение задач, имеющих общественно полезную направленность [6]. В системе воспитательной работы после уроков есть много разнообразных форм внеклассной работы. Для того, чтобы решать все эти вопросы, педагогу следует, в первую очередь, работать над сплочением детского коллектива.

Таким образом, внеурочная работа – это система занятий, мероприятий и организованного обучения учащихся, проводимых как в школьной среде, так и вне его. В подготовке и проведении таких мероприятий принимают участие учителя, педагогические работники, социальные партнеры, представители общественности, органы ученического самоуправления, волонтеры и др. По своим целям и задачам учебно-воспитательный процесс в урочной и внеурочной деятельности не имеет принципиальных различий.

На основе анализа психолого-педагогической и методической литературы мы определяем внеурочную работу как познавательную деятельность учащихся, которая осуществляется под руководством учителя на основе добровольного участия и самостоятельности учащихся во внеучебное время, имеет своим содержанием познание и способствует удовлетворению индивидуальных образовательных запросов школьников, развитию их интересов, наклонностей и способностей, способствует полноценному решению образовательно-воспитательных задач начального образования. Внеурочная познавательная деятельность является, по нашему мнению, важным средством реализации потенциальных возможностей учащихся в развитии их творческих способностей, умений поисковой деятельности как условия формирования у них высокого уровня компетентности и реализацией основных антропологических идей гуманистического воспитания.

Список литературы:

1. Езушина Е.В. Роль внеурочной деятельности и дополнительного образования детей в формировании личностных результатов образования у младших школьников // Молодой ученый. 2013. № 11. С. 587-589.
2. Колесникова И.В. Внеурочная деятельность как пространство для проектирования индивидуального маршрута личностного развития младшего школьника // Историческая и социальнообразовательная мысль. 2015. Т. 7. № 2. С. 177-184.
3. Комарова Т.С., Третьяков А.Л. Педагогические особенности организации внеурочной деятельности в области экологического образования в начальной школе // Сборник научно-методических статей. Международная академия наук педагогического образования; Институт стратегии развития образования РАО; Институт развития образовательных технологий; Московский педагогический государственный университет; Московский государственный областной университет; Академия социального управления, 2021. С. 79-89.
4. Сарсембенова Г.Д., Абилхаева А.Д. Особенности организации внеурочной работы в начальной школе // Молодой ученый. 2016. № 21 (125). С. 916-919.
5. Трощенко О.Н. Формы внеурочной деятельности в начальной школе на примере физической культуры // Интеграция наук. 2018. № 7 (22). С. 210-21.
6. Ядогальвис О.В. Пути самореализации личности учащегося начальной школы в интеграции урочной и внеурочной деятельности // Запад-Россия-Восток. 2019. № 13. С. 183-185.

Забудская Виктория Витальевна
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный
педагогический институт», г. Ставрополь

Zabudskaya V.V.
SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol
E-mail: vita_zabuda@bk.ru

АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ И НЕПРЕРЫВНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ БАЗОВЫХ ОСНОВ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В УСЛОВИЯХ ДОО И НАЧАЛЬНОЙ

ANTHROPOLOGICAL FOUNDATIONS OF CONTINUITY AND CONTINUITY IN THE FORMATION OF THE BASIC FOUNDATIONS OF ECOLOGICAL CULTURE IN PRESCHOOL AND PRIMARY SCHOOLS

Аннотация. Основная идея статьи заключается в том, что для формирования экологической культуры личности необходимо создать систему преемственности и теснейшей взаимосвязи дошкольной образовательной организации и начальной школы как базовых ступеней всестороннего развития. Прежде всего, необходимо подчеркнуть направленность современной государственной системы образования на экологизацию образования, основанную на культурно-антропологической парадигме. Согласно антропологическому подходу, большое внимание уделяется методам и формам реализации учебно-воспитательного процесса в детском саду и начальной школе и отмечается необходимость их согласованности и постепенного усложнения в соответствии с возрастными особенностями.

Abstract. The main idea of the article is that in order to form an ecological culture of personality it is necessary to create a system of continuity and close relationship between preschool educational organization and elementary school, as the basic stages of comprehensive development. First of all, it's necessary to emphasize the focus of the modern state system of education on the ecologization of education, based on a cultural and anthropological paradigm. According to the anthropological approach much attention is given to the methods and forms of implementation of the educational process in kindergarten and elementary school and the need for their consistency and gradual complication in accordance with age characteristics is noted.

Ключевые слова: экологическая культура, преемственность и непрерывность развития, экологическое образование, экологическое сознание, культурно-антропологическая парадигма.

Key words: environmental culture, continuity of development, environmental education, environmental consciousness, cultural-anthropological paradigm.

Проблемы экологизации современного образования повлияли на интенсификацию обширных исследований содержания обучения юного

поколения в атмосфере бережливого и сознательного отношения к природе, способного регулировать вопросы целесообразного природопользования, охраны и восстановления природных ресурсов, что заложено в национальной культурно-антропологической парадигме. Существенное значение преднамеренному развитию чувства ответственности за положение окружающего мира отводится с ранних лет для того, чтобы настоящие условия преобразились в норму поведения личности.

Особое значение в Концепции экологического образования в системе общего образования, одобренной решением Федерального учебно-методического объединения по общему образованию, протокол №2/22 от 29 апреля 2022 года, отводится проблеме обеспечения целостности, непрерывности и системности формирования основ экологической культуры детей. Выбранная система обновления экологического образования направлена на обеспечение преемственности и непрерывности развития базовых основ экологической культуры по уровням образования. Отсюда возникает необходимость в организации систематического педагогического взаимодействия, сконцентрированного на рационализации экологической воспитанности и образованности у воспитанников ДОО и обучающихся начальной школы, так как являются наиболее ценными ступенями в образовательной деятельности [3]. Принято считать, что дошкольный и младший школьный возраст в наибольшей степени благоприятны для приобретения глубоких знаний об окружающей среде, что ведет в дальнейшем к преобразованию в целостное мировоззрение, базирующееся на духовном и практическом опыте взаимоотношения с природным миром.

Процесс приобретения и расширения знаний и навыков и, следовательно, их передача младшему поколению в качестве доминирующих нравственных ориентиров определяет экологическую культуру. Важно подчеркнуть, что эта составная часть комплексной культуры является итогом воспитания, проявляющимся в мастерстве индивидуума достигать гармонических взаимоотношений с находящимся вокруг обществом и лично с собой. В раннем возрасте описанное умение создается в ходе овладения специальными знаниями, формирования психологической сферы и фактических умений экологически целесообразного взаимодействия с природой и обществом [2].

Взаимосвязь между этапами развития экологической культуры личности и реализация психолого-педагогических условий формирования экологического сознания, обеспечивающих оптимальный уровень физического, личностного и интеллектуального развития ребенка, обеспечивается согласованностью и перспективностью всех компонентов системы «ДОО – начальная школа», а именно, – целей, задач, содержания, мотивов и форм организации. Из этого следует, что преемственность определяется как антропологический процесс перехода к «новому», сохранившему в своей сущности элементы «старого». Следовательно, формирование системы знаний об окружающем мире, заинтересованности и мотивированности в природоохранной деятельности, а также потребности в

непосредственном контакте с природой в дошкольном детстве и в младшем школьном возрасте продолжает расширяться, совершенствоваться и приобретать новые смысловые отношения, направленные на становление мировоззрения личности [6].

Важно подчеркнуть вариативность и сложность процесса развития экологического сознания ребенка, где первостепенное влияние оказывает личностное отношение педагогов, родителей, ближайшего окружения к природной среде и опыт практической деятельности. При этом существенное воздействие происходит со стороны информационной среды, объединяющей в себе средства массовой информации, видеоролики и иллюстрации из сети Интернет, печатные издания (книги, журналы, раскраски), современные игры.

Современные ФГОС НОО и ДОО, реализующиеся в условиях антропологического подхода, предусматривают вовлеченность детей в опытно-поисковую и познавательно-развивающую деятельность, участие в акциях экологической направленности и реализацию современных интерактивных технологий при разработке мероприятий, нацеленных на развитие любознательности и познавательной мотивации, творческой активности и воображения, становление сознания и познавательных действий.

Учеными-практиками С.Н. Николаевой, Г.М. Федоровой, Л.С. Квасцовой и другими был отмечен такой инновационный способ обучения, как прогнозирование поведения в обстоятельствах природоохранного характера, нацеленных на приобретение навыка разработки решения и ценностных ориентаций, формирование области интересов и запросов воспитанников и обучающихся, как мысленное экспериментирование, естественнонаучный практикум и труд согласно экологическому проектированию в соответствии с возрастными особенностями каждого возраста [4].

Специфическим средством эмоционально-психологической подготовки как дошкольников, так и младших школьников к существующим природоохранным обстоятельствам выступает ролевая игра.

Игровые ситуации выступают образной формой различных ситуаций из жизни, проживая которую дети обретают многообразный опыт взаимодействия с окружающим миром, осуществляют вполне определенную природоохранную работу, усваивают принципы поведения в окружающей среде, стремятся приобрести такие качества, как добродушие, чуткость, отзывчивость к чужой беде. Примеры положительного взаимовлияния человека и природы воспитанники и обучающиеся познают в игре. Это весьма принципиально при сложившемся положении дел, когда нас окружает безграничное множество отрицательных примеров. Игра интересна, занимательна, насыщена фигурами и образами, которые надолго остаются в детской памяти. Именно поэтому учителям начальной школы при организации учебно-воспитательного процесса по формированию экологической культуры обучающихся необходимо использовать игровые ситуации.

Пример и поощрение помогают педагогу пробудить у детей чувственный отклик и продемонстрировать неприглядность безответственных поступков.

В случае, если данные способы обучения и воспитания станут применяться на соответствующих образовательных этапах, принимая во внимание подготовленность воспитанников и обучающихся и природные обстоятельства, существует возможность выработать экологически грамотную и воспитанную в соответствии с моральными принципами личность.

Эффективность применения технологии эколого-ориентированной проектной деятельности творческого, игрового, исследовательского и практико-ориентированного формата заключается в самостоятельной деятельности ребенка, в процессе которой происходит познание законов природного мира и их применение в жизни. Продуктивное сотрудничество дошкольной образовательной организации и начальной школы в создании ряда педагогических условий, таких, как действенность, вовлечение в активное участие и интеграция различных областей, позволит создать совокупность поэтапно усложняющихся заданий в соответствии с возрастными особенностями дошкольников и младших школьников, способствующих корректровке опыта ребенка, совершенствованию его экологических знаний и природоохранных умений [5].

Сущностное предназначение экологических праздников сосредоточено на систематизации знаний воспитанников и обучающихся о взаимосвязях и законах природы, о правилах поведения в процессе освоения природных объектов и явлений, в создании условий, вызывающих заинтересованность, положительное эмоционально-личностное отношение к деятельности в окружающей среде, и понимание ее многообразной ценности. Содержательная основа мероприятий состоит из интерактивных игр, демонстрации естественнонаучных опытов с применением природных материалов, а именно песка, воды, глины, направленных на изучение их свойств, проведения бесед, сопровождающихся показом иллюстраций и видеофрагментов природного мира, загадывания загадок и обсуждения ситуаций из жизни по теме. В процессе подготовки экологических праздников необходимо побуждать созидательную инициативу, изобретательность, фантазию детей при рассмотрении плана подготовки и его выполнении, при разработке поручений детям. Каждому допускается порекомендовать домашнее задание – организовать сюрпризный момент, в осуществлении которого посильную помощь может оказать педагог.

Успешность проведения экологических мероприятий обусловлена подготовленностью педагога к инновациям: способность импровизировать, поддерживать творческий экспромт воспитанников, сочетать разнообразные театрализованные миниатюры по сюжетам экологических рассказов, активно организовывать выставки, аукционы, ярмарки.

Экологизация учебно-воспитательного процесса образовательной организации должна сопровождаться различными акциями – подготовка стенгазет, конкурс рисунков, плакатов, фотографий или поделок. В младшем школьном возрасте допускается написание сочинений-миниатюр об опыте школьников в природоохранительной деятельности или положительных и

отрицательных примерах взаимодействия человека с окружающей средой. Соревновательный аспект положительно влияет на личностное развитие детей, поэтому проведение эко-турниров и состязаний закаляют спортивный дух воспитанников, укрепляют нервную систему и формируют эмоционально-мотивационную основу личности [1].

Воспитание у дошкольников и младших школьников экологической культуры важно построить не только на изолированных друг от друга событиях, а на целостном протекании исследования, сохранности и улучшения природной среды. Также особенности младшего школьного возраста определяют потребность в посещении зоопарков, музеев и выставок и участии в экскурсионных походах в естественную среду.

Экология выступает связующей частью образовательных областей и школьных дисциплин, информационный блок которых имеет обширные возможности для экологического образования и воспитания детей.

Федеральным законом Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» обозначено, что первые педагоги – родители, которые обязаны заложить основы физического, нравственного и интеллектуального развития личности ребенка. В соответствии с этим признание государством приоритета семейного воспитания требует иных взаимоотношений и образовательного учреждения, а именно сотрудничества, взаимодействия и доверительности. Детский сад, школа и семья должны стремиться к созданию единого пространства развития ребенка.

Приоритетность в работе с родителями педагоги отводят подготовке и проведению тематических встреч, привлечению ближайшего окружения воспитанников к активному участию в эко-проектной деятельности, в организации мероприятий и создании выставочного материала. Сюда стоит отнести благоустройство группой комнаты или класса и прилегающей территории (поддержание уголка природы, уход за комнатными растениями, развитие клумб, содержание мест для прикормки птиц).

Таким образом, перед образовательной организацией стоит множество задач, связанных с выстраиванием учебно-воспитательного процесса в направлении экологизации: использование разнообразных методов, средств и способов формирования экологического сознания через систему учебных заданий.

Важнейшим аспектом преемственности дошкольного и начального общего образования по формированию экологической культуры в учебно-воспитательном процессе становится сотрудничество педагогов двух ступеней, где воспитатели будут ориентированы в своей работе на требования школы, а учителя начальной школы будут опираться на задачи, решаемые в детском саду.

Список литературы:

1. Горюнова Ю.Э., Прудникова С.В., Сергеева И.Н. Современные подходы в организации работы по экологическому воспитанию дошкольников // Интерактивная наука. 2022. № 4 (69). С. 20-21.

2. Егоренков Л.И. Экологическое воспитание дошкольников и младших школьников: Пособие для воспитателей дет. дошко. учреждений и учителей нач. шк. Москва: АРКТИ, 2000. 126 с.

3. Концепции экологического образования в системе общего образования [Электронный ресурс]. URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/3da3f2dbd81de632a44729cf4fc40ea9/> (дата обращения: 10.10.2022)

4. Николаева С.Н. Теория и методика экологического образования детей: учебное пособие. Москва: Академия, 2012. 336 с.

5. Свириденко Т.Е. Актуальность поиска инновационных решений формирования основ экологической культуры современного школьника // Наука и школа. 2020. № 6. С. 193-202.

6. Токарева М.А. Реализация преемственности экологического воспитания в системе «ДОУ начальная школа» // Мир науки, культуры, образования. 2009. № 5 (17). С. 239-240.

УДК 37.013

Захарова Алла Владимировна

Филиал ГБОУ ВО «Ставропольский государственный
педагогический институт» в г. Ессентуки

Zakharova A.V.

The Branch of SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute»
in Essentuki

E-mail: alla_zakharova_1978@mai.ru

ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ТЕХНОЛОГИИ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ В РАМКАХ СОВРЕМЕННОЙ АНТРОПОЛОГИЧЕСКОЙ ПАРАДИГМЫ

FEATURES OF THE APPLICATION OF PROBLEM-BASED LEARNING TECHNOLOGY IN THE SUBJECT «THE WORLD AROUND» IN PRIMARY SCHOOL WITHIN THE FRAMEWORK OF MODERN ANTHROPOLOGICAL PARADIGM

Аннотация. В статье рассматриваются особенности применения технологии проблемных ситуаций в образовательном процессе начальной школы при изучении предмета «Окружающий мир». Обосновывается необходимость рассмотрения данной технологии именно в ракурсе антропоцентрической парадигмы современных исследований.

Abstract. The article discusses the features of the application of the technology of problem situations in the educational process of primary school in the study of the subject «The world around». The necessity to investigate this technology from the standpoint of anthropological paradigm of modern research is verified.

Ключевые слова: *проблемный метод, антропоцентрическая парадигма, проблемная ситуация, ключевые компетенции младшего школьника, образовательный процесс.*

Key words: *problem method, anthropological paradigm, problem situation, key competencies of a junior student, educational process.*

Ключевыми параметрами портрета выпускника начальной школы являются обладание способностью самостоятельного продуктивного мышления, анализа нестандартных ситуаций, освоение способов решения вопросов поискового и творческого характера, умение строить высказывания, выдвигать гипотезы, отстаивать выбранную точку зрения. То есть образовательный процесс в начальной школе направлен на формирование личности младшего школьника, способной творчески мыслить, обладающей гибкостью ума, изобретательностью, умеющей отвечать вызовам нового времени.

Развитию и формированию ключевых компетенций младшего школьника может помочь применение на уроках окружающего мира технологии проблемного обучения. Природное окружение, окружающие предметы, общество являются первоначальным этапом знакомства ребенка с реальным миром. Это самое близкое, где он может получить какой-либо опыт. При создании проблемных ситуаций на уроках по данному предмету педагогу необходимо обращать внимание на жизненный опыт обучающегося, практическую значимость изучаемого объекта или явления, краеведческий компонент. В процессе изучения окружающего мира возникает необходимость в раскрытии причинно-следственных связей, взаимообусловленности природных, общественных явлений. Этому же способствует и интегративный характер предмета, который объединяет природоведческие, обществоведческие, исторические знания, т.е. дает школьнику материал, который необходим для целостного и системного видения мира в его взаимосвязях.

Для проблемных методов существенным является то, что программный материал не сообщается обучающимся в готовом виде, а задается как отправная точка поиска ответов. Тем самым происходит стимулирование педагогом поисковой деятельности обучающихся, у младшего школьника развивается способность решать учебные задачи и жизненные ситуации на основе сформированных предметных, метапредметных и универсальных способов деятельности, что является первой ступенью появления и зарождения функциональной зрелости обучающегося. Еще один важный момент: проблемная ситуация заставляет детей осознавать недостаточность своих знаний, побуждает к появлению новых знаний, нового решения. Противоречие – одно из главнейших условий реализации технологии проблемного обучения, основанное на закономерности самого процесса мыслительной деятельности, движущая сила процесса обучения.

Итак, суть технологии проблемного обучения заключается в искусстве создания проблемных ситуаций и нахождении способов их решения. Самым

сложным в применении этого метода является разработка дидактически правильной проблемной ситуации, проблемного вопроса. Во-первых, при постановке проблемы, предлагаемой обучающимся, необходимо учитывать возрастные и индивидуальные особенности ученика, она должна быть доступной, понятной для восприятия младшим школьником. Во-вторых, решение проблемы не должно основываться на уже имеющихся знаниях и навыках, а стимулировать выдвижение новых идей и поиск новых знаний. В-третьих, трудоемкость процесса, так как к каждому уроку необходимо выполнять подбор проблемных учебных заданий, вопросов, упражнений, продумывать постановку проблемы и выбора пути её решения в соответствии с принципом рациональности. В-четвертых, ситуация должна вызывать интерес своей необычностью, нестандартностью.

Можно выделить следующие наиболее характерные для педагогической практики типы проблемных ситуаций, используемые на уроках окружающего мира:

- «Не могу!» – педагогом дается практическое задание, которое ученик не может выполнить вообще, т.к. не хватает имеющихся знаний, умений, опыта, происходит осознание обучающимися недостаточности прежних знаний для объяснения нового факта;

- «Несоответствие» – дается задание, в котором необходимо использовать знания в новой незнакомой ситуации;

- «Конфликт» – ситуация, рассматривающая противоположности;

- «Неожиданность» – проблема вызывает удивление необычностью, парадоксальностью;

- «Неопределенность» – неоднозначность решения ввиду недостатка, избытка данных;

- «Выбор» – дается ряд готовых решений, выберите правильное;

- «Ошибка» – задания с заведомо допущенной ошибкой.

В ходе реализации проблемного обучения на уроках окружающего мира педагогу следует помнить, что вопрос является проблемным, если:

- он связан с ведущими идеями, понятиями и закономерностями науки (естествознания), а также с мировоззренческими вопросами;

- вокруг «очерченных» им проблем возможна группировка материала, в том числе и фактического;

- существуют пути решения обозначенной им проблемы (это необходимо для приобщения учащихся к методам научного познания);

- на его основе можно сконструировать проблемную ситуацию.

Проблемное обучение реализуется через систему взаимосвязанных этапов: создание проблемной ситуации; постановка учебной проблемы; выдвижение гипотез; доказательство гипотез; проверка правильности решения учебной проблемы и выполненных действий.

Построение содержания и тематика учебников «Окружающий мир» включает в себя множество заданий и вопросов, основываясь на которые можно создать проблемные ситуации на уроке. Педагог должен уметь

замечать эти проблемы-вопросы, обличить заложенные в них противоречия. Так, например, на уроке «Окружающего мира» УМК «Школа России» 1 класс по теме: «Кто такие насекомые?» можно использовать следующего рода задания:

Задание 1. Ответьте на вопрос: «Как вы думаете, паук – это насекомое?» Этот вопрос является основной проблемой урока. Обучающиеся приступают к обсуждению вопроса, высказывают свою точку зрения. В ходе беседы проблемный вопрос разбивается на частные вопросы, ответив на которые обучающиеся приходят к решению поставленной проблемы.

Задание 2. «Сравните (найдите черты сходства и отличия) строение тела паука и насекомого. Какое количество отделов в строении тела насекомых, вы обнаружили? Паука?». В результате чего обучающиеся приходят к выводу, что строение тела паука и насекомых (кузнечика, бабочки и т.д.) отличается.

Задание 3. «Какое количество лапок у насекомых и паука?» В результате выполнения задания обучающиеся делают выводы и приходят к решению поставленной проблемы, что паук – это паук, он не является насекомым, т.к. отличительными, характерными признаками класса насекомых являются: 3 пары конечностей, 3-х сегментное строение тела: голова, грудь, брюшко.

По теме: «Живая и неживая природа» проблемная ситуация (проблемный вопрос, проблемное задание) будет следующей:

1. Можно ли сказать, что живая и неживая природа и окружающий нас мир одно и то же?

2. Горшок с цветком – это объекты природы или предметы окружающего нас мира?

3. Смогут ли на Земле существовать водоросли и кроты, если исчезнет солнце?

4. Верно ли, что вьюнок, цепляющийся усиками за забор, – это животное, а паутина паучка – растение?

5. Докажи, что кактус, за которым не ухаживали пять месяцев, – живой организм.

6. Определи: что общего у кузнечика с камнем, и чем они отличаются.

7. Когда старое дерево сгниёт, образуется удобрение, а когда камень разрушится, образуется песок. Какой вывод можно сделать об объектах живой и неживой природы?

Тема: «Части растений»

1. Почему низкорослую чернику называют кустарником, а высокий цикорий – травой?

2. Почему на лугу, где паслись козы, никогда не цвели цветы?

3. Рассмотрите на рисунках капусту и лук в разрезе. Найди сходство и различия.

4. Рассмотрите проросшие семена пшеницы и проросший репчатый лук. Найди корень и листья. Почему листья зелёные, а корешки белые? Почему корешки растут вниз, а листочки вверх?

5. Плод и цветок хвастались друг перед другом своими особенностями.

Угадай, какими? Чем не может похвастаться цветок перед плодом, а плод перед цветком

Тема: Осенние изменения в природе

1. Что приблизит наступление осени: затяжные летние дожди или положение солнца на небосклоне?

2. По каким признакам птичка-незнакомка, пролетая над полем и огородом, приняла осень за весну?

3. Верно ли такое утверждение: если осеннее похолодание не изменяет цвет зелёных и узких листьев ивы, значит, она – хвойное растение?

4. Можно ли задержать перелётных птиц, если развесить везде утеплённые птичьи домики?

Тема: Термометр

1. Можно ли уличным термометром измерить температуру человеческого тела?

2. Осенью по радио сообщили, что температура воздуха +5 градусов. Тома решила проверить. Она взяла комнатный термометр и вышла с ним на улицу. Подержав его в руке 5 минут, она заметила, что он показывает +20 градусов. Почему так получилось?

Таким образом, можно заключить, что использование проблемного метода обучения на уроках окружающего мира является важным аспектом в реализации образовательного процесса, так как технология создания проблемных ситуаций способствует развитию у обучающихся всех необходимых для выпускника начальной школы ключевых компетенций, отвечающих запросам современности, и имеет особое значение в аспекте формирования идентичности учащегося с позиции современной антропологии.

Список литературы:

1. Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса. Методические основы. М., 1982. 357 с.
2. Бабанский Ю.К. Педагогика: учебное пособие для студентов пед. ин-тов. / Под ред. Ю.К. Бабанского. – М., П. 1983. 608 с.
3. Безруких М.М., Ефимова С.П. Почему учиться трудно? 2-е издание. Ульяновск, Симбирская книга. 1993. 237 с.
4. Максимова В.Н. Проблемный подход к обучению в школе. Методическое пособие по спецкурсу Л.1973. 82 с.
5. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. М. Педагогика 1972. 206 с.
6. Махмутов М.И. Организация проблемного обучения. М. Педагогика 1977. 240 с.
7. Скаткин М.Н. Проблемы современной дидактики. М. Педагогика 1988. 95 с.

Иванов Виктор Михайлович
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный
педагогический институт», г. Ставрополь

Ivanov V.M.
SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol
E-mail: jonesanbu@yandex.ru

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОЦЕССА СОЦИАЛИЗАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В КОНТЕКСТЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АНТРОПОЛОГИИ

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF THE PROCESS OF SOCIALIZATION OF STUDENTS IN THE CONTEXT OF PEDAGOGICAL ANTHROPOLOGY

Аннотация. В статье рассмотрены направления психолого-педагогического сопровождения социализации обучающихся в контексте педагогической антропологии, представлены результаты эмпирического исследования, выделены исследовательские, организационные и методические мероприятия по улучшению психологического и физиологического здоровья учащихся.

Abstract. The article considers the directions of psychological and pedagogical support of students' socialization in the context of pedagogical anthropology, presents the results of empirical research, identifies research, organizational and methodological measures to improve the psychological and physiological health of students.

Ключевые слова: дети «группы риска», педагогическая антропология, психолого-педагогическое сопровождение, образовательный процесс.

Key words: children of the «risk group», pedagogical anthropology, psychological and pedagogical support, educational process.

Целостное и системное знание о человеке все чаще привлекает внимание науки и практики в русле педагогической антропологии. Это обусловлено необходимостью исследования тенденций дифференциации обучающихся по разным основаниям, поиском технологий сопровождения в соответствии со знаниями о природе человека, его физических, психологических особенностях.

В настоящее время выделяются разные специфические категории детей, в том числе – реального и потенциального риска, вызванного неблагоприятными условиями образовательной среды, дети-билингвы, образующиеся в силу динамичности изменения социокультурных связей и отношений в обществе. В России растет количество неполных, многодетных, неблагополучных и имеющих деструктивные методы воспитания семей. Увеличивается число врожденных нарушений психического и физического развития, случаев жестокого обращения с детьми и суицидов среди подростков. Эти факторы

способствуют нарушению положительного хода социализации, препятствуют нормальному развитию ребенка и, следовательно, зачастую обуславливают его попадание в «группу риска» [1; 4; 5].

Психолого-педагогическое сопровождение подростков «группы риска» как направление профессиональной деятельности школьных психологов активно развивается в последнее десятилетие. Но на сегодняшний день универсальной и эффективной модели психолого-педагогической поддержки подростков «группы риска» до сих пор не разработано [7; 9].

Психолого-педагогическое сопровождение – это профессиональная деятельность взрослых, которые взаимодействуют с ребенком в школьной среде. Ребенок, приходя в школу и погружаясь в школьную среду, решает свои специфические задачи, реализует свои индивидуальные цели духовного и личностного развития, социализации и воспитания. Сопутствующая работа близких ему взрослых направлена на создание благоприятных социально-психологических условий для его успешного обучения и социально-психологического развития. В частности, психолог, сопровождающий ребенка вместе с учителем во время обучения в школе, может помочь ему максимально эффективно использовать предоставляемые возможности для обучения и развития. Таким образом, основной целью психолого-педагогического сопровождения учащихся является сохранение и укрепление здоровья детей [2; 6].

В связи с этим задачи психолого-педагогического сопровождения включают предотвращение проблем в развитии ребенка; помощь ребенку в решении текущих проблем развития, воспитания и социализации; помощь в повышении психологической компетентности учителей и родителей; организация воспитательных и коррекционных мероприятий, если это необходимо; развитие психолого-педагогической компетентности учащихся, родителей и учителей.

Данные задачи реализуются через следующие виды работ: профилактику; диагностику (индивидуальный и групповой скрининг); консультирование (индивидуальное и групповое консультирование); разработку (индивидуальная и групповая работа); коррекционную работу (индивидуальная и групповая работа); психологическое образование и воспитание: формирование психологической культуры, развитие психолого-педагогической компетентности учащихся; экспертизу (учебно-методические программы, проекты, учебники, образовательная среда, профессиональная деятельность специалистов образовательных учреждений).

Кроме того, сегодня психолого-педагогическое сопровождение – это не только совокупность различных методов коррекционно-воспитательной работы с детьми, но и интегрированная технология, которая поддерживает и направляет ребенка в процессе воспитания, обучения и социализации. Это означает, что специалист по психолого-педагогическому сопровождению обладает способностью систематически анализировать проблемные ситуации, программировать и планировать действия, направленные на их решение, и организовывать участников образовательного процесса (ребенка, сверстников, родителей, учителей, администрацию) для этих целей [8].

Рассмотрим направления психолого-педагогического сопровождения участников образовательного процесса при риске возникновения психологического конфликта в образовательной среде.

Анализ экспериментальных данных, полученных в исследованиях Соколова Н.А., показал, что наиболее частыми причинами конфликтов между учеником и учителем являются невнимательность ученика во время урока, а в некоторых случаях и самого учителя, недопонимание, изменение настроения ученика из-за переходного возраста и другие [10].

Проведенный нами опрос учащихся 7-8 классов школы МБОУ № 15 г. Ставрополя, направленный на выявление частоты конфликтов, показал, что часто сталкиваются с конфликтными ситуациями 9 % опрошенных; 34 % учащихся отметили, что конфликты иногда возникают; остальные респонденты (57 %) выбрали вариант ответа – «конфликты никогда не возникали». Затем обучающимся было предложено оценить поведение учителя в спорных ситуациях с учениками. В качестве пояснительной схемы для определения действий учителей была предпринята психологическая реконструкция поведения учителя в конфликтных ситуациях на основе записанных высказываний учащихся. Опрос был основан на психологических аспектах суждений учащихся. При этом были получены ответы, свидетельствующие о том, что учащиеся сталкиваются с различными типами конфликтов с учителями.

Проведенное исследование позволяет сделать вывод, что частота конфликтов во взаимодействии учащихся с преподавателями на базе МБОУ лица № 15 г. Ставрополя составляет небольшую долю (9-10 %). В связи с этим психолого-педагогическое сопровождение должно быть направлено на реализацию превентивных мер, чтобы в дальнейшем избегать конфликтов между учащимися и преподавателями.

Принимая во внимание результаты психолого-педагогического сопровождения рисков в современной образовательной среде, нами определены исследовательские, организационные и методические мероприятия по улучшению психологического и физиологического здоровья учащихся.

Исследовательские:

- провести мониторинг состояния здоровья учащихся, чтобы отслеживать их состояние, записывать наиболее важные характеристики, оценивать и быстро выявлять результаты воздействия опасных факторов;
- создать систему постоянного мониторинга психофизического развития учащихся.

Организационные:

- организовать реабилитационные центры с современным физиотерапевтическим оборудованием для проведения различных оздоровительных мероприятий в виде занятий в группах физиотерапии, лечебной гимнастики и плавательных бассейнов;
- организовать воспитательную и коррекционную деятельность со всеми субъектами образовательного процесса;
- организовать психологическое сопровождение дополнительных образовательных программ.

Методические:

- обеспечить развитие психолого-педагогической компетентности (психологической культуры) учащихся, родителей и учителей;
- организовать повышение образовательного уровня неуспевающих школьников и успешную адаптацию одаренных школьников.

Внедрить в образовательный процесс методы:

- направленные на улучшение отношений между учителем и учеником;
- способствующие правильному поведению ученика через убеждение и личный пример;
- основанные на понимании динамики чувств и интересов учащегося через достижение желаемых изменений в поведении ученика не с помощью прямых инструкций по поведению, а с помощью своего рода промежуточного решения.

Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение социализации обучающихся, основанное на принципах педагогической антропологии, будет способствовать созданию социально-психологических условий, необходимых для успешного обучения и психологического развития ребенка, обеспечения решения проблемы психологической и социальной дезадаптации детей подросткового возраста, в том числе принадлежащих к «группе риска».

Список литературы:

1. Големанова Е.Н., Баянов Р.И. Комплексная модель оценки рисков социокультурной образовательной среды школы // Письма к выпуску. Оффлайн, 2020 год. №7. С. 2861.
2. Дубровина И.В. Справочник практического психолога: психическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы. М.: Академия, 1995. 168 с.
3. Иванченко И.В., Пилюгина Е.И., Шелпова Е.В., Петков В.А., Романов Д.А. Методика диагностики рисков образовательной среды // Вестник Адыгейского государственного университета. 2018. № 3 (223). С. 45-50.
4. Корлякова С.Г., Францева Е.Н. Психологическое здоровье педагогов в условиях профессиональных рисков современной образовательной среды // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 68-2. С. 425-428.
5. Кочеров А.В. Агрессивное поведение подростков как фактор риска психологической безопасности образовательной среды // Инновационное развитие. 2018. № 1 (18). С. 87-90.
6. Куликова Т.И., Шалагинова К. Риски и угрозы психологической безопасности школьников в поликультурной образовательной среде // Научный потенциал, 2020. № 1 (28). С. 41-44.
7. Лактионова Е.Б. Психологические риски в образовательной среде: типология, классификация, факторы формирования / под ред. В. И. Панова. М.: ПИ РАО, 2009. С. 203-204.
8. Малышенко А.В. Социально-психологические риски в образовательной среде // Вестник науки. 2020. Т. 2. № 12 (33). С. 174-177.
9. Методические рекомендации по психолого-педагогическому сопровождению школьников в образовательном процессе в контексте модернизации образования. Приложение к письму Министерства образования Российской Федерации от 27.06.2003 № 28-51-513/16 // Образование школьников. 2004. № 5. С. 2-9.
10. Соколова Н.А. Конфликты в образовательной среде как источник социальных рисков // Вестник «Эрлеу» КСТ. 2017. № 4 (18). С. 19-21.

Катилевская Юлия Александровна
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный
педагогический институт», г. Ставрополь

Katilevskaya Y.A.
SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol
E-mail: za_yulia@mail.ru

АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗРЕШЕНИЯ КОНФЛИКТОВ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ

ANTHROPOLOGICAL ASPECTS OF CONFLICT RESOLUTION IN THE PEDAGOGICAL PROCESS

Аннотация. Цель статьи заключается в рассмотрении особенностей современного образовательного процесса, конфликтных ситуаций, возникающих в педагогическом процессе, особенностей конфликтного взаимодействия в системе «ученик – учитель» в образовательном учреждении. Особо акцентировано внимание на рассмотрении антропологических аспектов разрешения конфликтов в педагогическом процессе: факторов возникновения и развития конфликтов, критериях разрешенности конфликта, а также стилей педагогического взаимодействия и их влияния на возникновение конфликтов. Представлено поэтапное описание процессов конфликтов и задач, стоящих перед педагогом, в целях конструктивного урегулирования конфликтов.

Abstract. The purpose of the article is to consider the features of the modern educational process, conflict situations arising in the pedagogical process, features of conflict interaction in the «student – teacher» system in an educational institution. Special attention is paid to the consideration of anthropological aspects of conflict resolution in the pedagogical process: factors of the emergence and development of conflicts, criteria for conflict resolution, as well as styles of pedagogical interaction and their influence on the occurrence of conflicts. A step-by-step description of the processes of conflicts and the tasks facing the teacher is presented in order to constructively resolve conflicts.

Ключевые слова: конфликт, педагогический процесс, педагогический конфликт, конфликтное взаимодействие, руководство конфликтами, критерии разрешенности конфликта, антропологический кризис.

Key words: conflict, pedagogical process, pedagogical conflict, conflict interaction, conflict management, conflict resolution criteria, anthropological crisis.

Проблема повышения эффективности педагогического процесса и соответствия уровня подготовленности учащихся требованиям современной реальности является актуальной для теории и практики обучения. Кризис системы образования, который носит антропологические основания, усугубленный глобализационными процессами в политике и экономике, конвергенцией национальных систем образования [4], коснулся всей системы образования в мире (Е.Л. Кабахидзе). Очевидно, что от педагога в настоящее время требуется не только знание предмета деятельности, но и владение

социально-психологическими знаниями и умениями, в частности, по управлению конфликтами. Аспекты эффективного разрешения конфликтов приобретают актуальность не только в плане улучшения эмоционального климата межличностного взаимодействия, но и являются необходимой составляющей успешного делового взаимодействия между людьми [5].

Анализируя ситуацию современного образования, становится ясно, что образовательные системы являются открытой информационной средой, но открытость образовательной сферы для общества и их тесная взаимосвязь имеют неоднозначное значение и последствия. С одной стороны, это позволяет подготовить растущее поколение к жизни в непрерывно меняющемся социуме, принимать или отвергать предлагаемые социально-экономические требования, разрабатывать собственные модели поведения, вырабатывать личные нравственные ориентиры, взаимодействовать с другими индивидами, группой, обществом и др. Но, с другой стороны, это ведет к обострению конфликтогенной ситуации в образовательном процессе. Во-первых, конфликты в педагогическом процессе обусловлены самой его логикой и спецификой. Во-вторых, все процессы, происходящие в обществе, – кризисное состояние экономической и культурной сфер, резкая ломка стереотипов, конфликты поколений и другие противоречия производственной, досуговой и бытовой сфер жизни людей, – находят свое непосредственное отражение в педагогическом процессе. В-третьих, свобода от педагогических и социальных догматов, которую предлагает сегодняшним педагогам и учащимся современное образование с множеством инновационных тенденций, приводит к возникновению различных «внештатных» ситуаций во взаимоотношениях между учителями, учащимися, родителями, руководителями образовательных организаций [5].

Выявление оснований возникновения конфликтов в педагогическом процессе занимает ведущее место в профилактике и поиске конструктивных форм выхода из конфликтной ситуации. Можно говорить о том, что нецелесообразно на основе только описательных моделей конфликта вмешиваться в его естественное развитие [2].

Е.А. Шерешкова обращает внимание, что в конфликтологии принято объяснять возникновение и протекание конфликтов действием четырех групп факторов: объективные, организационно-управленческие, социально-психологические и личностные. Первые две группы факторов носят скорее объективный характер, а третья и четвертая – субъективный. Одновременно автор отмечает, что понимание и объяснение объективно-субъективного характера причин конфликтов необходимо при определении способов их предупреждения, выработке наилучшей стратегии поведения в характерных конфликтных ситуациях. Таким образом, к числу объективных причин конфликтов можно отнести те обстоятельства социального взаимодействия людей, которые привели к столкновению их интересов, мнений, установок и т.п. Объективные причины приводят к созданию предконфликтной обстановки – объективного компонента предконфликтной ситуации [6].

Проблема эффективного разрешения конфликтов приобретает актуальность не только в плане оптимизации эмоционального климата межличностного взаимодействия, но и является необходимой составляющей успешного делового взаимодействия между людьми. Современное состояние проблемы педагогических конфликтов характеризуется двумя различными тенденциями. Одна из них, связанная с разработкой теоретико-математических моделей конфликтных ситуаций в педагогическом процессе, стремится описать их во всей многогранности и сложности, и, в то же время, не предлагает практических рекомендаций по разрешению конфликтов. Другая, напротив, проявляется в преимущественной разработке практических рекомендаций, однако, зачастую опирается на слишком упрощенные теоретические модели конфликтов [4].

Тем не менее, необходимо помнить, что руководство конфликтами сводится к целенаправленному, сознательному формированию и управлению сферами и процессами конфликтов. Поэтапное описание процессов конфликтов и задач, стоящих перед педагогом начинается с первого этапа – возникновения конфликта.

Так, первоочередная задача учителя заключается в том, чтобы как можно быстрее распознать конфликт, поскольку неуправляемость конфликтом на практике объясняется чаще всего несвоевременным обнаруживанием скрытых конфликтов [2].

Конфликт в педагогической деятельности зачастую выражается как стремление учителя утвердить свои взгляды и как протест ученика против незаслуженного наказания, неверной оценки его деятельности, поступка.

Второй этап: распознавание конфликта. Задача руководителя в точном определении места возникновения конфликта.

Для современной школы, представляющей собой динамичный социум, педагогический конфликт является нормальным социальным явлением. Однако конфликты в педагогической деятельности нередко надолго нарушают систему связей между учителем и учениками, порождают у учителя глубокое стрессовое состояние, неудовлетворённость своей работой. В этой связи у педагогов должны быть сформированы компетенции, направленные на владение навыками предупреждения и разрешения конфликтных ситуаций [2].

Третий этап: анализ конфликта. На этом этапе в задачи руководителя входит вскрытие сфер конфликта, выявление всех лиц, которые могут быть вовлечены в него, анализ причин конфликта, разграничение его объективных и субъективных компонентов, оценка области действия конфликта.

Четвертый этап: реакция на конфликт: а) прежде всего руководитель должен избрать форму реакции применительно к конкретной конфликтной ситуации, например, следует ли подавлять конфликт, обойти его или ориентировать конфликт на проблему; б) регулирование реакции в соответствии с различными сферами конфликта, например, применительно к различным типам людей; в) на заключительной стадии руководитель должен овладеть конфликтной ситуацией и исполнять роль руководителя конфликта. Теоретически на этом этапе конфликт оказывается исчерпанным. Однако на

практике конфликт часто вовсе не прекращается: могут возникнуть новые конфликты, и процесс конфликтов приобретает циклический характер.

Немаловажным является вопрос о критериях разрешенности конфликта. Так, по мнению М. Дойча, существенным критерием разрешения конфликта является удовлетворенность сторон его результатами [3].

В.М. Афонькова выделила следующие критерии разрешенности конфликта [1]:

- прекращение противодействия, устранение травмирующих факторов;
- достижение цели одной из конфликтующих сторон;
- изменение позиции индивида, формирование навыка активного поведения индивида в аналогичных ситуациях в будущем.

Критерии конструктивного разрешения конфликта выражаются в степени разрешения противоречия, лежащего в основе конфликта, и победа в нем правого участника [5]. Так, Н.И. Леонов отмечает, что важно, чтобы при разрешении конфликта было найдено решение проблемы, из-за которой он возник. Чем глубже раскрыто противоречие, тем больше шансов для нормализации отношений между участниками, меньше вероятность перерастания конфликта в новое противоборство. Своевременное и корректное решение конфликтных ситуаций – необходимый элемент профессиональной компетентности учителя. В педагогическом процессе взаимодействие может проявляться в различных аспектах. Во-первых, стиль взаимодействия учителя с другими учениками служит образцом для воспроизводства во взаимоотношениях со сверстниками. Исследования показывают, что стиль общения и педагогическая тактика учителя существенно влияют на формирование межличностных отношений учащихся с одноклассниками и родителями. Значительное количество конфликтов характеризует отношения в классах «авторитарных» учителей. Во-вторых, учитель обязан вмешиваться в конфликты учеников, регулировать их. Это, конечно, не означает их подавление. В зависимости от ситуации может быть необходимо административное вмешательство, а может быть – просто рекомендация. Положительное влияние оказывает вовлечение конфликтующих в совместную деятельность, участие в разрешении конфликта других учеников, особенно лидеров класса, и т.д. Управлять конфликтом, прогнозировать его развитие и уметь разрешать – своеобразная «техника безопасности» педагогической деятельности

Говоря об условиях и факторах разрешенности конфликтов, можно с уверенностью отметить, что большинство из них носит психологический характер, так как отражает особенности поведения и взаимодействия участников. Некоторые исследователи выделяют следующие условия [6]:

- прекращение конфликтного взаимодействия – первое и очевидное условие начала разрешения любого конфликта;
- поиск общих или близких по содержанию точек соприкосновения в целях, интересах участников является двусторонним процессом и предполагает анализ как своих целей и интересов, так и целей, и интересов другой стороны. Если стороны хотят разрешить конфликт, они должны сосредоточиться на интересах, а не на личности оппонента;

- уменьшение негативных эмоций противоположной стороны. Среди приемов выделяют такие, как положительная оценка некоторых действий оппонента, готовность идти на сближение позиций, обращение к третьей стороне, которая авторитетна для участника, критичное отношение к самому себе, уравновешенное собственное поведение и др.;

- объективное обсуждение проблемы, выяснение сути конфликта, умение сторон видеть главное способствуют успешному поиску решения противоречия;

- учет статусов (должностного положения) друг друга. Сторона, занимающая подчиненное положение или имеющая статус младшего, должна осознавать пределы уступок, которые может себе позволить ее оппонент. Слишком радикальные требования могут спровоцировать сильную сторону на возврат к конфликтному противоборству.

Таким образом, система образования выступает важным регулятором общественных отношений, играет ключевую роль в формировании ценностно-мировоззренческих отношений, и одновременно испытывает на себе системный антропологический кризис, который выражается в росте конфликтности в академической среде. Анализируя особенности разрешения конфликтов в педагогическом процессе, можно сделать выводы о том, что управление конфликтом требует от учителя знаний об особенностях возникновения, динамике развития и способах конструктивного разрешения конфликтов. Профилактика межличностных конфликтов в педагогическом процессе ставит необходимостью наличие у педагога и учащихся определенных компетенций, направленных на корректное и безопасное поведение в конфликтной ситуации, что, в свою очередь, определяет необходимость проведения психолого-педагогической работы в рамках подготовки педагогов к управлению конфликтами и организации тренингов личностного роста учащихся с целью формирования рефлексивных умений и навыков бесконфликтного общения.

Список литературы:

1. Афонькова В.М. К вопросу о проблеме конфликтов в детской среде // Нравственное воспитание учащихся общеобразовательной школы. М.: НИИ ОПП АПН СССР. 1975. С. 16
2. Гаврилюк Н.П. Педагогическая конфликтология: монография. Нижневартовск: НВГУ, 2020. 114 с.
3. Дойч М. Разрешение конфликта (Конструктивные и деструктивные процессы) // Социально-политический журнал. 1997. №1. С. 202-212
4. Кабахидзе Е.Л. Конфликтность в сфере высшего образования: причины, последствия, способы урегулирования [Электронный ресурс] // Конфликтология / nota bene. 2021. № 2. С. 28-41. URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=36114 (дата обращения: 25.10.2022).
5. Леонов Н.И. Конфликтология. Хрестоматия. М.: МПСИ, 2002. 304 с.
6. Шерешкова Е.А. Конфликтология: учебно-методическое пособие. Шадринск: ШГПУ, 2020. 234 с.

Кобзарева Инна Ивановна

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

Kobzaryova I. I.

SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol

E-mail: ninia@mail.ru

Гончаров Артем Сергеевич

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

Goncharov A.S.

SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol

E-mail: raven-moon-34999@mail.ru

**АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ТЕХНОЛОГИИ
ОБУЧЕНИЯ И ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСКОЙ
СОЛИДАРНОСТИ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ
ИЗУЧЕНИИ ПРОБЛЕМЫ «ВОЕННО-ПОЛИТИЧЕСКОГО
И ГРАЖДАНСКОГО КОЛЛАБОРАЦИОНИЗМА НА ЮГЕ
РОССИИ ВО ВРЕМЯ ВОВ»**

**ANTHROPOLOGICAL ASPECT OF THE TECHNOLOGY
OF TEACHING AND FORMATION OF CIVIL SOLIDARITY
OF SENIOR SCHOOLCHILDREN IN THE STUDY OF
THE PROBLEM OF «MILITARY-POLITICAL AND CIVIL
COLLABORATION IN THE SOUTH OF RUSSIA DURING
THE SECOND WORLD WAR»**

Аннотация. Статья посвящена антропологическому аспекту технологии обучения и формирования гражданской солидарности старших школьников в процессе анализа и интерпретации динамики коллаборационизма на юге России в годы Великой Отечественной войны. Актуальность темы связана с социальным заказом, а именно с необходимостью сохранения ценностных ориентиров для подрастающего поколения с опорой на современное законодательство и нормы Историко-культурного стандарта. Особенностью данной статьи является комплексный анализ проблемы коллаборационизма и технологии обучения и формирования гражданской солидарности у детей старшего школьного возраста. Авторы предлагают методы реализации обозначенной технологии с учетом междисциплинарных связей дисциплины «История России XX века» с другими учебными предметами.

Abstract. The article is devoted to the anthropological aspect of the technology of teaching and the formation of civil solidarity of senior schoolchildren in the process of analyzing and interpreting the dynamics of collaboration in the south of Russia during the

Great Patriotic War. The relevance of the topic is related to the social order; namely, the need to preserve value orientations for the younger generation based on modern legislation and norms of Historical and cultural standards. A feature of this article is a comprehensive analysis of the problem of collaboration and technology of education and the formation of civic solidarity in high school children. The author suggests methods for implementing the designated technology, taking into account the interdisciplinary connections of the "History of Russia of the XX century" with other academic subjects.

Ключевые слова: Великая отечественная война, коллаборационизм, гражданская идентичность, гражданская солидарность, технология, методики обучения.

Key words: The Great Patriotic War, collaboration, civil identity, civil solidarity, technology, teaching methods.

Проблема ценностного обоснования и критики коллаборационизма советских войск, дезертиров и ренегатов нашла широкое отражение в работах отечественных исследователей. В частности, опыт реализации технологий обучения и формирования гражданской идентичности и гражданской солидарности представлен в трудах педагогов, психологов, занимавшихся изучением данного феномена, в том числе и на примере юга России. В современном обществе также возникают сложности в области индексации гражданских образцов солидарности, что обуславливает перспективу дальнейшего изучения проблемы коллаборационизма и ее практическое решение в рамках социальной антропологии.

В основополагающих документах РФ (в области образования и политики национальной безопасности) проблема определения коллаборационизма уточнена и подвержена нормативно-правовой критике. Среди законов и официальных постановлений, освещающих данную проблему, следует выделить ФЗ «Об образовании Российской Федерации» от 29.12.2012 года № 273-ФЗ, Стратегию государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 г., утвержденной Указом Президента Российской Федерации от 19.12.2012 г. № 1666, а также распоряжение Правительства РФ от 29 мая 2015 г. N 996-р «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года». В дискурсе исследования важно упомянуть ФГОС среднего общего образования и нормативные положения Историко-культурного стандарта в образовании [3].

Теоретико-методологические основания проблемы коллаборационизма и технологии обучения и формирования гражданской солидарности нашли отражение в работах А.Г. Асмолова, Н.В. Безгиной, М.С. Гусельцевой, Д.В. Монастырского, Д.И. Чистовского, О.А. Карабановой, Н.Л. Ивановой и Г.Б. Мазиловой. Степень разработанности технологии в рамках системно-деятельностного подхода, тем не менее, требует более детального изучения с позиций когнитивизма и конструктивизма. До сих пор гражданская солидарность понималась как составная часть технологии формирования гражданской идентичности, однако, в парадигме интеракционизма данные технологии предполагают использование разных методик и методов в обучении, что хорошо видно на примере исследований Е.Б. Лактионовой, И.А. Басовой, М. Н. Мельниковой и Е.С. Ивановой [3].

По мнению педагога-методиста Р.Р. Хисамутдиновой, усилия научного сообщества должны преследовать цель не только определение основных механизмов сближения различных социальных и гражданских групп, но и детального изучения «корня исторического зла», коллаборационизма, так как осознание данной проблемы возможно исключительно через обращение к историческим источникам в региональном контексте. Знание истории в этом ключе будет способствовать пониманию ценности гражданской солидарности и важности взаимодействия различных групп населения ради достижения одних социально-политических и национальных задач, способных обеспечить достойное будущее для государства и общества [9, с. 15].

Г.П. Предвечный считает, что способность к концептуализации гражданской проблематики школьниками (хотя бы и на уровне простейшего анализа и интерпретации данных письменных источников) должна выступать в качестве основы когнитивного и эмоционального компонентов гражданской солидарности старшеклассников. Развитие у обучающихся в старшем школьном возрасте понятийных форм концептуализации должно упрощать преодоление социальных стереотипов и вести к самостоятельному формированию гражданской позиции и самоопределению. При этом важно понимать, что качественное изменение культурных концептов и содержательной части аналитического мышления возможно только при рассмотрении доступной и актуальной области знания при поддержке педагога. Так, политическая, экономическая, социальная и духовная сферы общественной жизни могут быть раскрыты как при актуализации междисциплинарных связей, так и при обращении к дискурсу одной учебной дисциплины [8, с. 27].

Антропологический контекст реализации технологии обучения и формирования гражданской солидарности у учащихся старших классов при обращении к проблеме коллаборационизма возможен на двух урочных предметах – при изучении темы «Начальный период Второй мировой войны» в учебном пособии «История России. Начало XX – начало XXI века» [10], а также при рассмотрении оккупации г. Ставрополя в 1943 г. в учебнике «История Ставрополя. В 3 частях. Часть 3. 10 класс» (Е.М. Колесникова [7]). Освоение на понятийном уровне эмоционально негативно окрашенного коллаборационизма поможет выработать у обучающихся как определенные умения, так и сформировать личностно правильное отношение к происходящим событиям:

- увидеть целостную картину истории советского народа в годы Великой Отечественной войны через понимание взаимовлияния событий 1920-1930-х гг. на появление коллаборационизма и возникновения Российской освободительной армии (РОА) [4];

- обобщать и систематизировать собственные личностные взгляды, опираясь на сущность исторического процесса и природу социальной действительности военного времени, с учетом роста недовольства населения особенностями политической линии генерального секретаря [5];

– осознавать важность обращения к историческим источникам как к единственно возможным документам установления исторической действительности, фактов реальных и достоверных событий [5];

– включенность в ценностную систему своей истории и культуры при открытости к диалогу с другими культурами, но непринятием военно-политического и гражданского насилия и разобщения в любых их возможных формах и проявлениях [5];

– неприятие действий власовцев, бандеровцев и иных пособников фашистской Германии [4].

Антропологический контекст технологии обучения и формирования гражданской солидарности, благодаря потенциалу предметного содержания дисциплин «История России XX века» и «История Ставрополья», можно реализовать посредством следующих методик обучения:

1. «Меры общности» (В.А. Бондарева), направленной на установление причинно-следственных связей с помощью сравнительного анализа разных источников (и отрывков из них) при поддержке и сопровождении учителя. Суть методики сводится к тому, что с помощью анализа множества источников обучающиеся должны прийти к общему мнению и сформировать солидарность, прежде всего, у самих себя [1, с. 49].

2. «Воссоздания операционных схем» (Ю.Г. Волкова), которая предполагает обобщение и гипотетические рассуждения в формате свободной (спонтанной) дискуссии, переходящей в поэтапный разбор заранее заготовленного педагогом учебного материала (источников или материала учебника). Обращение к источникам создает в сознании обучающихся формально-операционные схемы, превращающие дискуссию в целенаправленное обсуждение одних и тех же аспектов проблемы [2, с. 31].

3. «Дизайн-анализ» как методика неклассической психологии может быть использована при обсуждении коллаборационизма на поздних этапах урока, при рефлексии и саморефлексии, а также при улучшении эмоционального состояния обучающихся после ознакомления со сложной в этическом смысле темой. Дизайн-анализ свободно применяется на внеклассном мероприятии в формате круглого стола, предоставляя возможность использования источников в виде индивидуальных проектов [6, с. 366].

Результатом изучения проблемы коллаборационизма должна стать сформированная солидарность, прежде всего, у детей в коллективе. Через нее, в более глобальном формате, учитель может выработать особую форму солидарности и сопричастности к изучению этически неоднозначных периодов отечественной истории. В частности, тему «Коллаборационизм на Юге России в годы ВОВ» можно вынести на отдельное рассмотрение в рамках внеклассного мероприятия, проектной деятельности и пр.

Таким образом, антропологический контекст реализации технологии обучения и формирования гражданской солидарности у учащихся старших классов при обращении к проблеме коллаборационизма на сегодняшний день требует акцентированного внимания и раскрытия через сравнение действий

РОА и героизма советских солдат. Через противопоставление действий двух сторон и при обращении к историческим источникам мы можем получить не только константу повышения уровня идентичности у школьников, но и относительно новую модель для реализации технологии формирования гражданской солидарности. При освещении норм Историко-культурного стандарта мы считаем, что наиболее планомерным является обращение к методикам обучения «Меры общности», «Воссоздания операционных схем» и к одной из методик проведения внеклассного мероприятия «Дизайн-анализ». Их реализация возможна с учетом возрастных особенностей, уровня познавательной активности школьников и на выбор педагога.

Список литературы:

1. Бондарев В.А. К проблеме коллаборационизма в годы Великой Отечественной войны (на материалах Юга России) // Третьи межрегиональные научные чтения по актуальным проблемам социальной истории и социальной работы: Тезисы докладов и сообщений научно-теоретической конференции, Новочеркасск, 23-24 мая 2002 года / Новочеркасская государственная мелиоративная академия. Новочеркасск: Новочеркасская государственная мелиоративная академия, 2002. С. 49.
2. Гражданский патриотизм и солидаристские практики в локальных сообществах на Юге России / Ю.Г. Волков, А.В. Лубский, Н.К. Бинеева [и др.]. Ростов-на-Дону: Общество с ограниченной ответственностью «Фонд науки и образования», 2019. 392 с.
3. Гражданственность в молодежной среде в России, Германии и Франции / А.В. Лубский, В.О. Вагина, Е.В. Громакова [и др.]. – Ростов-на-Дону: Общество с ограниченной ответственностью «Фонд науки и образования», 2020. 396 с.
4. Журавлев Е.И. Гражданский коллаборационизм на Юге России в годы Великой Отечественной войны // Российская история. 2009. № 6. С. 70-78.
5. Историко-культурный стандарт [Электронный ресурс] // «История.РФ»: главный исторический портал страны. URL: <https://histrf.ru/read/articles> (дата обращения: 24.10.2022).
6. Кобзарева И.И., Прилепских О.С., Гончаров А.С. Проблема дизайн-анализа в экзистенциальной психологии // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 76-1. С. 364-367.
7. Колесникова М.Е., Плохотнюк Т.Н., Судавцов Н.Д., Масюкова Н.Г., Бабенко В.А., Котов С.Н. История Ставрополя. В 3 частях. Часть 3. 10 класс: учебник. М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2020. 206 с.
8. Предвечный Г.П., Шерковин Ю.А. Социальная психология. Краткий очерк. М.: Политиздат, 1975. 320 с.
9. Хисамутдинова Р.Р. Советский союз накануне и в годы Великой Отечественной войны: Учебное пособие к лекционному курсу. Оренбургский государственный педагогический университет. Оренбург: Оренбургский государственный педагогический университет, 2015. 248 с.
10. Шубин А.В., Никифоров Ю.А., Мягков М.Ю. История России. Начало XX – начало XXI века. 10 класс. Учебник. Базовый уровень. ФГОС. М.: Просвещение, 2022. 432 с.

Козлова Надежда Алексеевна
Филиал ГБОУ ВО «Ставропольский государственный
педагогический институт» в г. Ессентуки

Kozlova N.A.
The Branch of SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute»
in Essentuki
E-mail: nadin240680@rambler.ru

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОЦЕССА АДАПТАЦИИ И РАЗВИТИЯ ПОДРОСТКОВ ГРУППЫ РИСКА

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF THE PROCESS OF ADAPTATION AND DEVELOPMENT OF ADOLESCENTS AT RISK

Аннотация. Данная статья посвящена изучению вопросов психолого-педагогического сопровождения адаптации и развития подростков группы риска. В статье рассматриваются разные подходы, используемые исследователями к проблеме психолого-педагогического сопровождения детей и подростков группы риска. В статье выделены ключевые подходы, которые способствуют адаптации и развития детей и подростков группы риска.

Annotation. This article is devoted to the study of the issues of psychological and pedagogical support of adaptation and development of children and adolescents at risk. The article discusses different approaches used by researchers to the problem of psychological and pedagogical support of children and adolescents at risk. The article highlights the key approaches that contribute to the adaptation and development of children and adolescents at risk.

Ключевые слова: образовательная среда, психолого-педагогическое сопровождение, группы риска, адаптация, комплексный характер.

Key words: educational environment, psychological and pedagogical support, risk groups, adaptation, complex nature.

Вопросами осмысления социально-педагогического сопровождения в научных исследованиях занимались Е.С. Лебедев, Е.А.Козырева, Е.И. Казакова, Л.А. Беляева, З.М. Богомедова, В.Г. Бочаров, В.Н. Гуров, Н. Шинкаренко, М.А. Васильков, Л.М. Шипицина, Г.Ф. Кумарина, Ф.И. Кевль, И.А. Бобылева, Е.А. Леванова, М.Р. Битянова, В.Е. Летунова и другие.

Анализ исследований, разрабатывающих проблему сопровождения в образовательной практике, позволил выделить три основных направления:

1. Сопровождение является процессом, включающим совокупность последовательных действий, позволяющих ребенку максимально эффективно реализовать обучение и воспитание;

2. Сопровождение рассматривается как метод практического осуществления, обеспечивающий создание условий для принятия

участниками образовательного пространства оптимальных решений в ситуациях школьного взаимодействия;

3. Сопровождение – система профессиональной деятельности специалистов, комплекс, система, особая культура поддержки естественного развития детей и помощи в решении задач, обучения, воспитания и социализации.

В работах Л.М. Шипициной и Е.И. Казаковой ребёнок является субъектом развития, подчёркивается наличие сопровождающего, который несет персональную ответственность за его благополучие, отстаивает его права и гарантии [5].

Комплексный характер сопровождения включает взаимосвязанные и дополняющие друг друга виды деятельности: правовая защита; социальная помощь; педагогическая поддержка; психологическое сопровождение индивидуального развития; социальное воспитание; обучение навыкам социальной компетентности.

По мнению Е.А. Козыревой, сопровождение выступает в виде системы профессиональной деятельности социального педагога, связанной с созданием условий для позитивного развития отношений детей и взрослых в различных образовательных ситуациях [5].

На сегодняшний день особого внимания требуют вопросы психолого-педагогического сопровождения детей и подростков группы риска. Исследования этой проблемы проводили Л.Я. Олиференко, Л.Н. Антонова, Т.И. Шульга, И.Ф. Деменьтьева, Г.Ф. Кумарина, А.Д. Гонеев, Н.М. Назарова, В.Е. Летунова, В.Д. Альперович, Р.В. Овчарова, Л.В. Мардахасев, И.С. Коростелева, В.С. Ротенберг.

Так, например, Г.Ф. Кумариной дано определение категории «детей группы педагогического риска» – это дети, которые, не обнаруживая классических форм аномалии развития, имеют в силу различных причин биологического или социального свойства его парциальные недостатки, обуславливающие трудности обучения и воспитания в обычных условиях и провоцирующие повышенный риск школьной дезадаптации. В известном смысле, можно сказать, что дети риска – это дети, которые по состоянию здоровья, социального развития находятся как бы в пограничной зоне между полосами возрастной нормы и патологией (естественно, имеются в виду конкретные недостатки развития в каждом частном случае) [3].

В Федеральном законе «Об основных гарантиях прав ребенка в РФ» (редакция от 14.07.22г) за основу берется понятие «дети в трудной жизненной ситуации» и их классификация проводится по следующим критериям: дети, оставшиеся без попечения родителей; дети-инвалиды; дети, имеющие недостатки в психическом и физическом развитии; дети – жертвы вооруженных и межнациональных конфликтов, экологических и техногенных катастроф, стихийных бедствий; дети из семьи беженцев и вынужденных переселенцев; дети, оказавшиеся в экстремальных условиях; дети-жертвы насилия; дети, отбывающие наказание в виде лишения свободы

в воспитательных колониях; дети, находящиеся в специальных учебно-воспитательных учреждениях; дети, проживающие в малоимущих семьях; дети с отклонениями в поведении; дети, жизнедеятельность которых объективно нарушена в результате сложившихся обстоятельств и которые не могут преодолеть данное обстоятельство самостоятельно или с помощью семьи [6].

Если говорить о понятии подростки «группы риска» – это дети, находящиеся под воздействием некоторых нежелательных факторов в критической ситуации [5]. При этом социально незащищенные и педагогически запущенные дети имеют хорошее психологическое и физическое здоровье, и именно неправильное воспитание или его отсутствие, зачастую на протяжении длительного времени, является причиной того, что они стали трудными и отнесены к «группе риска» [4].

Е.О. Булахтина, рассматривая категорию «дети и подростки группы риска», выделила следующие группы:

- 1) дети с проблемами в развитии, не имеющими резко выраженной клинико-патологической характеристики;
- 2) дети, оставшиеся без попечения родителей в силу разных обстоятельств;
- 3) дети из неблагополучных, асоциальных семей;
- 4) дети из семей, нуждающихся в социально-экономической и социально-психологической помощи и поддержке;
- 5) дети с проявлениями социальной и психолого-педагогической дезадаптации [1].

Для проведения психолого-педагогического сопровождения созданы психологические службы и даны методические рекомендации, что отражено в распоряжении Минпросвещения России от 28.12.2020 N Р-193 «Об утверждении методических рекомендаций по системе функционирования психологических служб в общеобразовательных организациях» [7].

Для проведения эффективной работы по выявлению детей «группы риска» важно обращать внимание на наличие у детей следующих признаков:

- появление серьезных поведенческих проблем, характеризующихся, например, отказом от соблюдения установленных норм и правил, агрессивным поведением;
- проявление депрессивных состояний, характеризующихся замкнутостью, «уходом в себя», частыми эмоциональными «всплесками»;
- прогулом учебных занятий без уважительной причины;
- употребление или предполагаемое употребление спиртных напитков, наркотических веществ;
- наличие кризисной ситуации в семье;
- резкое ухудшение состояния здоровья;
- ухудшение социальных условий, представляющих угрозу эмоциональному благополучию ребенка.

Среди отличительных черт подростков «группы риска» можно назвать наличие переживания одиночества и беспомощность, где категория

«беспомощность» проявляется в том, что подросток не в состоянии справиться со своей проблемой самостоятельно, не получает и не может попросить помощи у других, постоянно находится в дискомфортном состоянии [2].

Данное состояние обычно связано с наличием конкретных жизненных ситуаций, проявляющихся в невозможности поменять качество взаимоотношений с родителями, взрослыми, педагогами, сверстниками; с трудными ситуациями, в которых они часто оказываются; с невозможностью принятия самостоятельных решений или выбора; при пребывании в учреждениях социально-педагогической поддержки.

Таким образом, анализ психолого-педагогической научной литературы позволяет четко определить, что к «группе риска» относят детей и подростков, обладающих особенностями развития, создающих повышенную опасность отклоняющегося поведения, находящихся под влиянием или угрозой воздействия негативных факторов и невозможностью справиться с ними самостоятельно. Данные факторы создают препятствие для нормально-го психического, умственного, физического, эмоционального развития, социальной адаптации и вызывают различные деструктивные формы поведения. Такие категории требуют особого психолого-педагогического сопровождения и комплексной работы специалистов с целью устранения неблагоприятных факторов и создания благоприятных условий для развития детей.

Список литературы:

1. Булахтина Е.О. Характеристика детей «группы риска» [Электронный ресурс]. URL: <http://nsportal.ru/vuz/psikhologicheskie-nauki/library/2014/09/14/kharakteristika-detey-gruppy-riska> (дата обращения:10.09.2022).
2. Катаева-Венгер А. Трудный возраст: Подростки сегодня: Пособие для учителей и родителей. М.: Школьная пресса, 2012. 200 с.
3. Кумарина Г.Ф., Вайнер М.Э. Коррекционная педагогика в начальном образовании / Под ред. Г.Ф. Кумариной. М.: Академия, 2001. 320 с.
4. Павленок П.Д. Девиантное поведение: сущность, содержание, виды и меры по преодолению// Российский журнал социальной работы. 2013. №2. С. 7.
5. Шипицына Л.М. Дети социального риска и их воспитание. Москва: Академия, 2014. 100 с.
6. Федеральный закон от 24.07.1998 (ред. от 14.07.2022) № 124-ФЗ «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. URL: https://www.consultant.ru/law/podborki/fz-124_ob_osnovnyh_garantiyah_prav_rebenka_v_rf/ (дата обращения:14.09.2022)
7. Распоряжение Минпросвещения России от 28.12.2020 N P-193 «Об утверждении методических рекомендаций по системе функционирования психологических служб в общеобразовательных организациях» (вместе с «Системой функционирования психологических служб в общеобразовательных организациях. Методические рекомендации») [Электронный ресурс]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_378772/ (дата обращения:14.09.2022).

Корлякова Светлана Георгиевна

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

Korlyakova S.G.

SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol

E-mail: s.k2002@mail.ru

Ханина Наталья Андреевна

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

Hanina N.A.

SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol

E-mail: ms.nkhanina@mail.ru

АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ ЗАДАЧИ ТРЕНЕРА И ПСИХОЛОГА В ОСУЩЕСТВЛЕНИИ РЕГУЛЯЦИИ ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ ПОДРОСТКОВ НА ЗАНЯТИЯХ АЙКИДО

ANTHROPOLOGICAL TASKS OF A TRAINER AND PSYCHOLOGIST IN THE IMPLEMENTATION OF THE REGULATION OF THE PSYCHOPHYSIOLOGICAL STATES OF ADOLESCENTS IN AIKIDO CLASSES

Аннотация. В процессе обучения айкидо предъявляются повышенные требования к нервно-психической организации человека, занимающегося данным видом единоборства. Для того, чтобы помочь айкидоистам избежать состояния тревоги, беспокойства, растерянности, излишнего возбуждения и т.д., тренер совместно с психологом может формировать у участников айкидо навыки регуляции психофизиологических состояний в режиме тренировок и соревнований.

Abstract. In the process of learning aikido, increased demands are placed on the neuropsychic organization of a person involved in this type of martial art. In order to help aikidoists avoid the state of anxiety, restlessness, confusion, excessive excitement, etc., the coach, together with a psychologist, can form the skills of regulating psychophysiological states in aikido participants during training and competitions.

Ключевые слова: психофизиологическое состояние, регуляция, айкидо, педагогическая антропология, тренер, психолог.

Key words: psychophysiological state, regulation, aikido, pedagogical anthropology, trainer, psychologist.

В настоящее время дети и молодежь проявляют интерес не только к традиционным системам физического развития, но и к нетрадиционным. Об этом свидетельствуют открывающиеся и успешно работающие школы

боевых искусств, а также внедрение в практику физической подготовки студентов упражнений из японской и китайской гимнастики, индийской йоги, боевых искусств (В.П. Моченов, 1994; Л.В. Панцова, 2004; О.Л. Постол, 2004; Е.В. Мудриевская, 2007; З.Н. Кануков, 2007; М. Х. Хаупшев, 2007; В.В. Тверских, 2007).

Одним из популярных нетрадиционных видов спорта является айкидо, которое не только с точки зрения его основателей, но и с точки зрения педагогической антропологии, в частности, спортивной антропологии, дает возможности для физического, психологического, эстетического, нравственного развития личности. Можно выделить такую задачу спортивной антропологии, которая состоит в «выявлении взаимосвязей морфофункционального и морфо-психофизиологического статуса спортсмена со спортивными достижениями и способностью к развитию максимальной работоспособности в конкретном виде спорта» [4, с. 7]. Данная задача правомерна и для тренера айкидо – вида единоборства, которое совершенствует физические, личностные качества занимающегося, воспитывает уважение, вежливость и снижают агрессивность (В. Барановский, Ю. Кутырев, 1992; М. Саотоме, 1998; А. Вестбрук, О. Рагги, 1999; Е.В. Елисеев, 1999; Р. Бранд, 2003). В связи с тем, что действия айкидоистов выполняются за счет использования инерции и силы партнёра, айкидо доступно для человека любого возраста и с различным уровнем физической подготовки.

Айкидо основано на физической, психологической, духовной составляющей и опирается на ряд принципов. Фундаментальным является принцип сохранения спокойствия, самообладания, присутствия духа. Эти состояния единоборца непосредственно связаны с психофизиологическими показателями.

Еще один принцип, которому следуют айкидоисты, «один шанс в жизни», «здесь и сейчас», тесно связан с концепцией дзен-буддизма о мимолетности, быстротечности времени. Следуя данному принципу, можно научиться моментально оценивать ситуацию, решать ее точными действиями.

Задача тренера научить занимающихся айкидо следовать принятым в данном виде единоборства определенным принципам.

Борьба участников айкидо всегда сопряжена с высоким эмоциональным напряжением и ограниченным пространством и временем [3], что значительно осложняет их деятельность. При этом техника выполнения двигательных операций должна быть доведена у занимающегося айкидо до автоматизма, так же, как способность молниеносно принимать решения о применении определенного физического приема. В этом случае решающую роль играют не только знания и автоматические движения, но и психофизиологические состояния единоборца.

Точные, экономичные, молниеносные движения айкидоистов, их адаптация к физическим и психическим нагрузкам обеспечиваются

сложными процессами головного мозга и центральной нервной системы [1; 2; 5; 8; 11].

Одной из ситуаций, в которых возможна смена психофизиологического состояния человека, является ситуация соревнования. Для лиц, занимающихся айкидо, это, прежде всего, занятие-соревнование, представляющее собой некую публичную демонстрацию полученных навыков. Результат движений единоборцев, как правило, непредсказуем, а их соревновательная деятельность сопряжена с высоким эмоциональным напряжением. Тем не менее, занятие-соревнование – необходимый этап в системе обучения и становления айкидоиста, результат его интенсивного труда в период тренировок, ответственное событие, стимулирующее его дальнейший рост. В силу наличия в соревновательной деятельности фактора напряженности, ее можно отнести к экстремальным или особым видам деятельности, которая требует высокой нервно-психической организации выступающего [6; 7]. В данной ситуации возникают особые психоэмоциональные состояния.

«Под воздействием внешних факторов и в зависимости от личностных характеристик у человека формируются те или иные психические состояния. Они весьма разнообразны, их интегральная характеристика в конкретных условиях деятельности называется функциональным состоянием. Функциональное состояние представляет собой характеристику состояний человека с точки зрения эффективности выполняемых им функций и задействованных в этом систем организма по критерию надежности и внутренней цены деятельности» [10, с. 16]. Функциональное состояние отражает не только то, насколько человек готов к выполнению деятельности, но и насколько устойчив, надежен и способен к мгновенной мобилизации психофизиологические резервы его организма.

Ученые Б.А. Смирнов и Е.В. Долгополова выделяют основные виды функциональных состояний:

- 1) состояние оперативного покоя, характеризующее готовность человека к выполнению деятельности, но не отражающее ее специфики;
- 2) состояние адекватной мобилизации, характеризующее человека, уже включившегося в деятельность; при этом изменения, происходящие в организме человека, адекватны его деятельности;
- 3) состояние динамического рассогласования, возникающего в том случае, когда ответ организма неадекватен нагрузке или требуемый психофизиологический ответ превышает актуальные возможности человека [10, с. 16-17].

Выполнение деятельности и функциональные состояния человека взаимосвязаны. Происходящая детерминация состояния и деятельности присуща и тем лицам, которые занимаются айкидо. Например, недостаточный уровень подготовленности, неудовлетворительное физическое самочувствие, такое свойство личности, как тревожность, могут вызвать у айкидоистов ситуативное беспокойство, взволнованность,

суетливость. В этом случае единоборец зачастую не достигает желаемого результата и вследствие этого может испытывать состояние фрустрации.

Негативные состояния выступающих можно предотвратить или корректировать с помощью специальных упражнений или занятий. Так, коррективная и развитие психоэмоциональной сферы в подростковом возрасте наиболее эффективна с помощью ситуативных и ролевых игр, психологических тренингов, формирования навыков саморегуляции эмоциональных состояний и поведения.

А.Ц. Пуни [9], изучая спортивную деятельность, выделяет состояния стартовой лихорадки, боевого возбуждения и апатии спортсмена, которые в полной мере свойственны и айкидоистам.

Состояние стартовой лихорадки отличается перевозбуждением, резкими вегетативными сдвигами. Психологическими симптомами выступают угнетающее волнение, неустойчивое настроение, забывчивость, рассеянность, суетливость.

В состоянии боевой готовности наблюдается оптимальный уровень физиологических процессов. Психологическими проявлениями становятся легкое возбуждение, напряженное ожидание, нарастающее нетерпение, экономия сил, мысленное продумывание своей деятельности.

Состояние стартовой апатии проявляется в заторможенности действий. Психологические симптомы: инертность, апатия, сонливость, плохое настроение, нежелание участвовать в выступлении.

Для того, чтобы избежать подобных состояний, тренер айкидо вместе с психологом может использовать широкий арсенал регуляции психофизиологических состояний разного возрастного контингента, занимающегося в режиме тренировок.

Следует учесть, что эмоциональная устойчивость, устойчивость внимания формируют помехоустойчивость выступающего.

Устойчивость безошибочной воспроизводимости технических приемов и их среднеарифметическая величина безошибочности в ряде соревновательных выступлений обеспечивают стабильность выступлений айкидоистов.

Готовность к выполнению действий в неопределенных ситуациях, мобилизация, концентрация внимания перед выходом на соревнование, высокая мотивация на участие в предстоящем занятии-соревновании определяют подготовленность айкидоистов к соревновательной деятельности.

К саморегуляции относятся двигательный и временной самоконтроль, самокоррекция мышечной координация (соразмерность движений, согласованность движений, точность движений), сенсомоторной координации (зрительно-моторная координация, тактильно-моторная координация), самонастрой на участие в занятии-соревновании.

Основное внимание тренера и психолога должно быть направлено на формирование навыков саморегуляции, формирование

психоэмоциональной устойчивости, помехоустойчивости, готовности к противодействию стрессорам, рефлексию эмоциональных состояний и мышления. При этом должны быть учтены психофизиологические показатели спортсмена-единоборца.

В целом, занятия должны включать:

- психогимнастические упражнения, сосредоточенные на оценке своего физического и эмоционального состояния;
- психогимнастические упражнения, активизирующие процессы рефлексии эмоциональных состояний и мышления;
- специализированный тренинг по развитию компонентов саморегуляции, обучение методам эффективной саморегуляции, включение в деятельность, требующую применения полученных умений;
- тренировочную работу с включением постоянно видоизменяющихся стрессоров;
- групповую дискуссию.

Список литературы:

1. Ефимова И.В., Будыка Е.В. Качан А.Б. Латеральная организация функций у лиц, занимающихся айкидо // Современные направления исследований функциональной межполушарной асимметрии и пластичности мозга: материалы Всерос. конф. М., 2010. С. 137-140.
2. Замулина Е.В. Особенности зрительных, слуховых, когнитивных вызванных потенциалов головного мозга у спортсменов: автореф. дис. ... канд. биол. наук. Томск: ТГУ, 2008. 21 с.
3. Корягина Ю.В., Тристан В.Г. Восприятие времени и пространства как критерий адаптоспособности человека к различной двигательной активности. Омск: СибГАФК, 2001. С. 131-136.
4. Мартиросов Э.Г., Руднев С.Г., Николаев Д.В. Применение антропологических методов в спорте, спортивной медицине и фитнесе: учеб. пособие. М.: Физическая культура, 2009. 144 с.
5. Меерсон Ф.З., Пшеничкова М.Г. Адаптация к стрессорным ситуациям и физическим нагрузкам. М.: Медицина, 1988. 256 с.
6. Методология исследований по инженерной психологии и психологии труда / Под ред. А.А. Крылова. Л.: Изд-во ЛГУ, 1974. Ч. 1. 148 с.
7. Овчинникова О.В. Эмоциональное состояние и работоспособность // Эргономика: принципы и рекомендации. М.: ВНИИТЭ, 1970. Вып. 1. С. 161-174.
8. Платонов В.Н. Адаптация в спорте. Киев: Здоровье. 1988. 215 с.
9. Пуни А.Ц. Очерки психологии спорта. Москва, 1959. 308 с.
10. Смирнов Б.А., Долгополова Е.В. Психология деятельности в экстремальных ситуациях. Харьков: Изд-во Гуманитарный Центр, 2007. 276 с.
11. Тристан В.Г. Пространственно-временная организация человека при разных условиях здоровья и двигательной активности // Теория и практика физической культуры. 2005. № 9. С. 44.

Кольцова Ирина Владимировна

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

Koltsova I.V.

SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol

E-mail: kycher-1979@mail.ru

Долганина Вера Васильевна

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

Dolganina V.V.

SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol

E-mail: vera.dolganina@gmail.com

**ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ
РАЗВИТИЯ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ
ДЕТЕЙ ИЗ НЕБЛАГОПОЛУЧНЫХ СЕМЕЙ:
АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД**

**PSYCHOLOGICAL SUPPORT
FOR THE DEVELOPMENT OF STRESS TOLERANCE OF
CHILDREN FROM DISADVANTAGED FAMILIES:
AN ANTHROPOLOGICAL APPROACH**

Аннотация. В статье представлен анализ понятия «неблагополучная семья». Выделены основные составляющие в работе специалистов, оказывающих психологическое сопровождение развития стрессоустойчивости детей из неблагополучных семей (индивидуальная работа с ребенком, работа с педагогическим коллективом и семьей), построенные на теоретико-методологических основаниях антропологического подхода. Приводится описание направлений, форм и методов работы с детьми из неблагополучных семей по развитию стрессоустойчивости в процессе психолого-педагогического сопровождения.

Abstract. The article presents an analysis of the concept of «dysfunctional family». The main components in the work of specialists providing psychological support for the development of stress resistance of children from disadvantaged families (individual work with a child, work with a teaching staff and family), based on the theoretical and methodological foundations of the anthropological approach, are highlighted. The article describes the directions, forms and methods of working with children from disadvantaged families to develop stress tolerance in the process of psychological and pedagogical support.

Ключевые слова: стрессоустойчивость, неблагополучная семья, психологическое сопровождение, трудная жизненная ситуация, стресс, диагностика, психологическое консультирование, психологическое просвещение, коррекция и развитие, психологическая профилактика, антропологический подход.

Key words: *stress tolerance, dysfunctional family, psychological support, difficult life situation, stress, diagnosis, psychological counseling, psychological education, correction and development, psychological prevention, anthropological approach.*

В настоящее время в рамках антропологии проводятся многочисленные исследования эмоциональной сферы человека, в том числе эмоциональной социализации личности, связанных с эмоциями состояний, влияния эмоций на жизненно-важные сферы деятельности [4].

Одним из аспектов эмоциональной сферы выступает стресс и стрессоустойчивость личности.

Семья – это первый социальный институт воспитания, с которым человек находится во взаимосвязи на протяжении всей своей жизни. Именно в семье формируется эмоциональный строй человека, способы общения с другими людьми, формируются нормы поведения. Тем не менее, существуют неблагополучные семьи, в которых ребенок переживает дискомфорт, стрессовые ситуации, жестокость, насилие, пренебрежение.

М.А. Галагузова рассматривает неблагополучную семью как семью с низким социальным статусом, которая не может справиться с возложенными на нее функциями, а ее адаптационные ресурсы значительно снижены, поэтому процесс семейного воспитания ребенка протекает с большими трудностями, медленно и не всегда эффективно [1].

В.М. Целуйко подчеркивает, что сегодня семейные проблемы – довольно распространенное явление, негативно влияющее на развитие детей [6].

В социально неблагополучных условиях актуализируются проблемы, связанные с преодолением возникающих перед детьми трудных жизненных ситуаций, и потому окружающая социальная обстановка требует от них максимальной адаптации. Отсутствие социально приемлемого примера поведения в обществе сказывается в том, что у неблагополучных детей обнаруживаются девиации разного рода, чаще всего в агрессивной форме. В этой связи детям, оказавшимся вне семьи в трудных жизненных ситуациях, необходимо адаптироваться к ним и обладать способностью стрессоустойчивости.

Таким семьям и детям нужна помощь, которая проявляется в психологическом сопровождении развития стрессоустойчивости детей из неблагополучных семей.

На современном этапе ведущим подходом к изучению стрессоустойчивости детей из неблагополучных семей является антропологический, ориентирующий на «выявление антропного (собственно человеческого) потенциала современной психолого-педагогической науки» [3, с. 14].

Цель исследования – теоретически изучить содержание психологического сопровождения развития стрессоустойчивости детей, воспитывающихся в неблагополучных семьях в условиях современного общества.

Вопросы стресса и стрессоустойчивости личности в современном обществе стали особенно актуальными и приобрели более устойчивые черты.

Под стрессоустойчивостью понимается эмоциональная устойчивость, обеспечивающая устойчивость к стрессовым факторам, организующая направленность поведения на преодоление стрессовой ситуации [2].

Преодоление негативных последствий стресса на основе достижений современной психологической науки – важная практическая задача. В этой связи рассмотрим особенности *психологического сопровождения развития стрессоустойчивости детей из неблагополучных семей* в условиях современного общества [1, с. 65-76].

Поскольку проблема ребенка, требующая разрешения, имеет и внутренние, личностные, и внешние аспекты, работа психолога обычно включает три основных аспекта:

- индивидуальная работа с ребенком в форме психолого-педагогической поддержки ребенка стрессовой ситуации;
- работа с педагогическим коллективом по формированию толерантного отношения к ребенку;
- работа с семьей, направленная на развитие психологической компетентности родителей, развитие мотивационного и воспитательного ресурса, оптимизацию детско-родительских отношений.

Рассмотрим направления, формы и методы психологического сопровождения развития стрессоустойчивости детей из неблагополучных семей.

Для определения уровня стрессоустойчивости детей из неблагополучных семей проводится *психодиагностическое исследование* в форме индивидуальной и групповой психодиагностики.

Психологическое просвещение предполагает повышение компетентности детей и педагогического коллектива по следующим вопросам:

- интерпретация понятий стресс, стрессоры, стрессоустойчивость, признаков стрессовых состояний, стратегий психологической адаптации в стрессовых ситуациях, которые позволяют справляться со стрессом и сохранять психическое здоровье, методов и приемов, помогающих справляться со стрессом;
- последствия стрессогенных ситуаций и неблагоприятных условий социализации: экранная (компьютерная, телевизионная) и игровая зависимость, травматизм, неврозы, алкоголизм, табакокурение, употребление психоактивных веществ;
- способы сохранения и укрепления психологического здоровья (умение сдерживать агрессию, умение управлять эмоциями, способы конструктивного общения, умение выбирать референтную группу, выявление «опасных» проявлений молодежных субкультур), социальное и нравственное здоровье;
- методы управления стрессом при переживании детьми буллинга и кибербуллинга;
- управление стрессом при суицидальных переживаниях;
- управление стрессом при переживании детьми трудной жизненной ситуации;

– критерии психологического и социального здоровья (успешное прохождение возрастных кризисов, адаптация к социуму, невротические проявления в поведении и др.), неблагоприятное психологическое здоровье (неспособность к контролю эмоций, заниженная самооценка, агрессивность, тревожность);

Формы работы: лекция и практическое занятие (тренинг, семинар-практикум, беседа); индивидуальная и тематическая консультация; методическая помощь (подбор литературы, оформление тематических стендов, выпуск буклетов).

Основные направления *коррекционно-развивающих занятий*:

– развитие интеллектуальной, эмоционально-волевой сферы, жизнестойкости, снижение тревожности, преодоление проблем в общении и поведении;

– формирование жизнестойкости, приёмов и способов саморегуляции, способствующих поддержанию психологического здоровья и т.д.;

– формирование психологической устойчивости к зависимостям, (компьютерным играм, алкоголизму, табакокурению, употреблению психоактивных веществ и т.д.);

– коррекция проявлений девиантного поведения;

– развитие стратегий и навыков самосохранительного поведения (принятие ответственности за свое поведение на себя, избегание угрожающих ситуаций, умение сказать «нет» и др.);

– развитие навыков коммуникации со сверстниками и специалистами учреждения.

Формы работы: практическое занятие, упражнения для релаксации, интерактивная беседа, тренинг, приемы самоорганизации (тайм-менеджмент, эмоциональная и волевая саморегуляция), анализ видео.

Направления психологического консультирования при психологическом сопровождении развития стрессоустойчивости детей из неблагополучных семей:

1. Консультирование педагогов с целью преодоления трудностей в профессиональной деятельности. Осуществляется по запросу педагогов и по инициативе педагога-психолога.

2. Консультирование педагогов и детей (профилактика неврозов, снижение уровня проявления агрессии, управление отрицательными эмоциями и пр.).

3. Консультирование педагогов и родителей по вопросам развития стрессоустойчивости детей (формирование позитивного отношения к себе; особенности эмоционального и психофизиологического развития и пр.).

4. Консультирование детей, находящихся в стрессовом состоянии, о возможности получения психологической помощи и поддержки, формирование установок и ценностных ориентаций на развитие стрессоустойчивости; формирования позитивного отношения к себе и другим, управление стрессом при романтических отношениях.

Формы работы: индивидуальное и групповое консультирование.

Методы психологического консультирования: дискуссионные методы; игровые методы; сенситивный тренинг.

Психологическая профилактика как направление психологического сопровождения развития стрессоустойчивости детей из неблагополучных семей предусматривает следующее.

- работа с педагогами и родителями проводится через организацию мастер-классов (обеспечение возможности создания оптимального физического состояния для поддержания качества учебной работоспособности детей; снижение негативных последствий воздействия нагрузки в школе и различных стрессовых факторов);

- разработка планов коррекционно-развивающей работы с детьми с учетом их индивидуально-психологических особенностей по укреплению психологического здоровья;

- организация системы мероприятий по профилактике девиантного поведения;

- оказание помощи педагогам в совершенствовании навыков и умений психической саморегуляции, активизации личностных ресурсов;

- предупреждение психологической перегрузки и невротических срывов, связанных с неблагоприятными условиями жизни, обучения и воспитания детей.

Формы работы: профилактические программы и рекомендации; методические семинары, тренинги, практические занятия, консультации, беседы с педагогами и детьми [5].

Таким образом, изучение проблемы стрессоустойчивости детей из неблагополучных семей с позиции антропологического подхода, ориентированного на выявление антропного (собственно человеческого) потенциала современной психолого-педагогической науки, может быть реализовано по следующим основным направлениям: диагностика, просвещение, профилактика, консультирование, а также коррекция и развитие.

Список литературы:

1. Галагузова М.А. Социальная педагогика: Курс лекций. М.: Владос, 2006. 416 с.
2. Кольцова И.В., Долганина В.В. Психолого-педагогическое сопровождение развития стрессоустойчивости подростков // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. 2021. № 3 (56). С. 65-76.
3. Слободчиков В.И. Концептуальные основы антропологии современного образования // Образование и наука. 2010. № 1 (69). С. 11-22
4. Слюсарева Е.С., Евмененко Е.В., Тинькова Е.Л. Антропологический подход в профилактике психосоматических расстройств: Учебно-методическое пособие. – Ставрополь: Изд-во СГПИ, 2011. 156 с.
5. Условия безопасной социализации и воспитания детей, находящихся в трудной жизненной ситуации: учебное пособие / под. ред. Т.Ф. Масловой, М.В. Смагиной. Ставрополь: Изд-во «Тимченко О.Г.», 2022. 92 с.
6. Целуйко В.М. Психология неблагополучной семьи. Книга для педагогов и родителей. М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2006. 271 с.

Курманова Сабиля Андреевна
БУ «Сургутский государственный
педагогический университет», г. Сургут

Kurmanova S.A.
BI «Surgut State Pedagogical University», Surgut
E-mail: sk502@yandex.ru

КУРСЫ ПО ВЫБОРУ ФИЛОСОФСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ В ШКОЛЕ: АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД PHILOSOPHICAL CHOICE COURSES AT SCHOOL: AN ANTHROPOLOGICAL APPROACH

Аннотация. В настоящее время в научном сообществе наметилась тенденция к интеграции педагогических концепций образования на философско-антропологической основе. В науке, несмотря на то, что проблема философского образования школьников является дискуссионной и достаточно новой, накоплены определённые знания для решения исследуемой проблемы. Факт присутствия философии в школе неоспорим, как и наличие практических проблем внедрения отдельной дисциплины – философии в школьном образовании. Курсы по выбору философской направленности для школьников могут стать пространством формирования мышления, обретения субъективных представлений о мире и о себе, становлению личностных смыслов и ценностей, так как философия является мировоззренческой областью знания, тем самым реализует принципы антропологического подхода к образованию.

Abstract. At present, there is a trend in the scientific community towards the integration of pedagogical concepts of education on a philosophical and anthropological basis. In science, despite the fact that the problem of philosophical education of schoolchildren is debatable and fairly new, certain knowledge has been accumulated to solve the problem under study. The fact of the presence of philosophy in the school is undeniable, as well as the existence of practical problems of introducing a separate discipline - philosophy in school education. Courses on the choice of a philosophical orientation for schoolchildren can become a space for the formation of thinking, the acquisition of subjective ideas about the world and about oneself, the formation of personal meanings and values, since philosophy is a worldview field of knowledge, thereby implementing the principles of the anthropological approach to education.

Ключевые слова: курсы по выбору, философия, антропологический подход.

Key words: elective courses, philosophy, worldview, anthropological approach.

В настоящее время школы имеют возможности вводить курсы по выбору на своё усмотрение, опираясь на интересы и потребности обучающихся. Анализ истории развития курсов по выбору в нашей стране позволил увидеть несколько важных аспектов.

Во-первых, с момента осознания потребности в «развитии всех народных талантов» курсы по выбору отражают: с одной стороны, в школьном

образовании достижения науки и техники без изменения содержания основной образовательной программы; с другой стороны, со стороны учащихся, выполняют профориентационную функцию, являются средством развития интереса к науке и технике, способствуют выявлению склонностей и направленности личности.

Во-вторых, смещение акцентов в целях образования с «потребности общества» к «потребностям личности» требует актуализации антропологического подхода в образовании. Л.А. Беляева в этой связи справедливо отмечает, что «парадигмой современного образования должно стать образование для личностного развития на основе самопонимания и самопроектирования с опорой на ценности и смыслы, имеющие социально-нравственную направленность, приобретшие личностную значимость» [1, с.57].

В настоящее время в научном сообществе наметилась тенденция к интеграции педагогических концепций образования на философско-антропологической основе. Не претендуя на научную разработку теории и методики философского образования школьников, в рамках данного исследования приведём доводы в пользу включения в школьную программу курсов по выбору философской направленности.

Философия в школе уже есть – и в структуре, и в содержании школьного образования содержится довольно много философского компонента – разнообразное знание из различных областей философии (онтология, гносеология, логика, эстетика и др.). Подтвердим данное положение посредством выявления взаимоотношения философии и других наук, входящих в программу изучения основной образовательной программы средней и старшей школы (таблица 6).

Таблица 6

**Философский компонент учебных предметов
(согласно Основной образовательной программе среднего образования)**

Наименование учебного предмета	Философский компонент
Русский язык	Философия коммуникации: использование различных видов диалогов, монологов, выборочное извлечение информации, понимание логики изложения, нравственно-эстетическая оценка речи. Философия познания: анализ, оценка информации в текстах, синтез, построение структуры, схем, таблиц, группировка слов. Философия филологии как раздел философии
Литература	Выделение нравственной проблематики, нравственных идеалов, установление очевидных и неочевидных связей между предметами, формирование ценностных ориентаций на основе текстов, произведений. Воспитание самостоятельности в суждениях, в исследовательской деятельности

РАЗДЕЛ 4. Антропологические основы стратегий и технологий обучения, воспитания личности

История России	Философские приёмы: систематизация, сопоставление, сравнение, поиск и анализ информации из различных источников, представлять в форме рассказа, описания исторические условия, события, выделять каузальные связи. Философия истории как раздел философии
Обществознание	Представление о человеке и обществе: роль человека в обществе, основы взаимодействия, понимание социальных статусов, ролей, экономические, политические проблемы общества, нравственные вопросы – гражданственность, патриотизм, семейные ценности, и др. Философские приёмы и методы познания: анализ, синтез, причинно-следственный анализ, наблюдение, моделирование и др. Вопросы из таких разделов философии, как философия истории, экономики, философии жизни, общества
География	Философские приёмы и методы познания: анализ, синтез, причинно-следственный анализ, наблюдение, сравнение, моделирование и др. Выдвижение гипотез о связях и закономерностях событий, решение практико-ориентированных задач. Философские проблемы географии – географическая реальность, происхождение жизни, проблема пространства и времени
Информатика	Философские методы познания, применяемые в информатике: эксперимент, построение моделей, понимание алгоритмов, математической логики. Философия информации, техники. Философские проблемы информатики: искусственный интеллект, информационная и компьютерная этика, проблема интеллектуальной собственности и справедливости
Физика	Философия снабжает физику способами и методами изучения природы на всех уровнях. Философские проблемы физики – природа материи, пространства и времени, закономерности движения в мире
Биология, экология	Как и другие науки, биологию и экологию философия снабжает инструментами и методами исследования (анализ, наблюдение, принцип материального единства мира, принцип развития, детерминизма и др.). Философские проблемы биологии: эволюционная теория, экологический кризис и пути его преодоления и др.
Музыка	Философские проблемы музыки – сущностное понимание музыки, взаимосвязь слова и музыки, эстетики. Философия музыки как раздел философии

Выявленная интегративность философии и других учебных предметов школьного курса предстаёт как реальная возможность формирования социально значимых ценностей; формирования личности, открытой к усвоению новых знаний, умеющей адаптироваться к новым информационным, технологическим и мировоззренческим парадигмам, обладающей потребностью в самообразовании как ценности.

Однако вопрос о целесообразности включения философии как предмета (курса по выбору) в школе является остро дискуссионным в настоящее время. Спорным для многих педагогов, психологов, философов является вопрос: готова ли современная школа оказывать педагогическую поддержку ученику в мировоззренческом самоопределении? Одни авторы (Л.А. Беляева, С.И. Левикова, В.И. Пржиленский) доказывают целесообразность разработки и внедрения философии как самостоятельной дисциплины или курса по выбору в школе. В.И. Пржиленский [5] отмечает, что это позволит научить школьников дискуссионным навыкам, находить основания для осмысления важных экзистенциальных проблем, в старшем возрасте помочь преодолеть возрастной кризис. Согласно с тезисом О.Ю. Яценко, что «философия влияет на становление культуры мышления, гармонично и последовательно помогает ребёнку делать первые шаги в познании себя, своей личности, собственного уникального опыта и через него приводит к осмыслению мира» [8, с.9].

В связи с этим, признавая важность раннего философского образования детей, признаётся также наличие большого числа практических проблем внедрения отдельной дисциплины – философии в школьном образовании:

- проблема определения цели введения философии в круг учебных дисциплин. Согласно принципу учёта возрастных и индивидуальных особенностей детей разного возраста (В.К. Бальсевич, Л.С. Выготский и др.), на разных ступенях образования цели будут различными. Для начальной школы это будет помощь ребёнку в освоении мыслительных, рефлексивных механизмов, которыми владеет философия (Л.Т. Ретюнский). В средней и старшей школе – это развитие критического мышления (Л.В. Хохлова), формирование самосознания и самоопределения (О.Е. Зубов), мыслить логически (М. Липпман); подготовить мыслительные способности детей к усвоению новых знаний из различных областей философии, а также воспитать у обучающихся ответственность за свои поступки перед собой и окружающими их людьми (С.И. Левикова);

- проблема отбора содержания философского образования вытекает из проблемы постановки целей. Здесь же стоит отметить дискуссионную ныне проблему соотношения теоретического материала и практических, формирующих, развивающих аспектов философии;

- методическая проблема, которая представляет целесообразным разработку единого методического обеспечения курса философии хотя бы для педагогов – снабдить и обширным методическим материалом,

с определенным уровнем вариативности. Здесь же стоит отметить недостаточную разработанность качественной учебной литературы для учеников, адаптированной под конкретный возраст школьника;

- кадровая проблема, т.к. педагог, ведущий философские уроки в школе, – это учитель, нуждающийся в специальной теоретической и методической подготовке, учитывающей специфику философского образования школьников, детского философствования;

- сложность философии как учебного предмета, потому что философия как результат мышления, обобщения сложившегося мышления, это не готовое знание, а поиск истины, и результатом обучения здесь будет не сумма знаний по истории философии, направлений и философских школ, а «учащийся, который научился думать самостоятельно» (С.Ф. Васильев, И.В. Дёмин).

Отвечая на данные возражения и проблемы включения курсов по выбору философской направленности в школьную программу, обратимся к проблеме отбора содержания курса. Анализ показал, что среди педагогов-практиков и авторов теории философского образования школьников преобладают два подхода: теоретический или историко-философский (С.И. Левикова, А.Ф. Малышевский, П.С. Гуревич), и собственно философствование как процесс формирования культуры мышления, мировоззрения (С.Э. Берестовицкая, Е.В. Васильева, Л.А. Беляева, А.Ю. Мальцев и др.). Мы придерживаемся второй позиции, полагаем, что курсы по выбору философской направленности для школьников могут стать пространством формирования мышления, обретения субъективных представлений о мире и о себе (мировоззрения), становления личностных смыслов, ценностей. Это положение вытекает из того, что философия является мировоззренческой областью знания, содействующей формированию целостной системы взглядов на мир, места в нём человека, ценностных ориентаций и установок деятельности людей, т.е. мировоззрения.

Мировоззрение в педагогике предстаёт как «сокровенная основа воспитания личности» [4, с.12], тем самым реализует принципы антропологического подхода к образованию. Того же мнения придерживается В.А. Сластёнин: «мировоззрение представляет собой целостную систему научных, философских, социально-политических, нравственных, эстетических взглядов на мир» [6, с.216].

Наиболее полное определение дано А.Г. Спиркиным: «мировоззрение – это обобщённая система взглядов человека на мир в целом, на своё собственное место в нем, понимание и оценка человеком смысла своей жизни деятельности, судеб человечества; совокупность обобщённых научных, философских, социально-политических, правовых, нравственных, религиозных, эстетических ценностных ориентаций, верований, убеждений и идеалов людей» [7, с.51].

Значение формирования мировоззрения школьника закреплено также в ФГОС основного общего образования как результат образования: «готовность и способность обучающихся к саморазвитию и личностному самоопределению... формирование целостного мировоззрения, соответствующего современному уровню развития науки и общественной практики». Мировоззрение связывает мир и человека в субъектно-объективную систему.

Говоря о методах преподавания курсов по выбору философской направленности, будущему учителю следует учитывать имеющийся отечественный и зарубежный опыт преподавания философии в школе. Преподнесение её в классической форме преподавания и содержании (историко-философский подход) воспринимается негативно в силу психофизиологических, когнитивных и других причин. Поэтому исследователи теоретико-методологических проблем преподавания философии детям (М.Н. Дудина, О.Е. Зубов) наиболее целесообразными считают работу в антропологической проблематике и «сократическом» методе [2].

Список литературы:

1. Беляева Л.А., Беляева М.А. Образовательная инноватика как актуальное направление философско-педагогических исследований // Педагогическое образование в России. 2014. № 1. С. 56-60.
2. Дудина М.Н. Есть такая профессия – философию детям преподавать (о международной научно-практической конференции «Философия – детям». Москва, 27-29 января 2005 г. и перспективах философского образования в школе) // Образование и наука. Екатеринбург: Известия УрО РАО. 2005. № 1 (31). С. 132-135.
3. Жаринов В.М. Философия педагогики: уч.пос.для вузов. М.: Наука, 2004. 232 с.
4. Жохов А.Л. Научные основы мировоззренчески направленного обучения математике в общеобразовательной и профессиональной школе: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 1999. 40 с.
5. Пржиленский В.И. Философия в школе: возможность или необходимость? // Философские науки. 2013. № 4. С. 126-134.
6. Сластенин В.А. Педагогика: учеб. пособие для для студентов высших учебных заведений, обучающихся по педагогическим специальностям / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В. А. Сластенина. М.: Академия, 2008. 566 с.
7. Спиркин А.Г. Философия: Учебник для технических вузов. М.: Гардарики, 2000. 368 с.
8. Яценко О.Ю. Ценностно-смысловой подход в обучении философии как средство личностного развития школьников; специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания»: автореф. дис. канд. пед. наук / Яценко Оксана Юрьевна; Федер. гос. учреждение высш. проф. образования «Уральский гос. пед. ун-т.» Екатеринбург, 2000. 22 с.

Лукьяненко Виктор Павлович
ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский
федеральный университет», г. Ставрополь

Lukyanenko V.P.
FSAEI HE «North Caucasian Federal University», Stavropol
E-mail: viktor246@mail.ru

Лукьяненко Наталья Владимировна
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный
педагогический институт», г. Ставрополь

Lukyanenko N.V.
SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol
E-mail: uspehnatalja@mail.ru

ПРОБЛЕМЫ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ

PROBLEMS OF TECHNOLOGICAL SUPPORT FOR THE FORMATION OF PHYSICAL CULTURE OF THE INDIVIDUAL

Аннотация. Наблюдающаяся в настоящее время широкомасштабная кампания по разработке и применению образовательно-воспитательных технологий в процессе педагогической деятельности, к сожалению, осуществляется без опоры на необходимые и достаточные методологические основания. Нередко это является причиной формулирования недостаточно обоснованных суждений, положений, выводов, рекомендаций, вводящих в заблуждение участников педагогического процесса, не способствующих повышению результативности практической педагогической деятельности. В статье осуществлена попытка выявления причин сложившегося неблагоприятия и определения важнейших методологических оснований, опора на которые позволяет с более объективных позиций оценить состояние проблемы разработки и применения образовательно-воспитательных технологий в сфере физической культуры, а также яснее представить перспективы её решения.

Abstract. The currently observed large-scale company for the development and application of educational technologies in the process of pedagogical activity, unfortunately, is carried out without relying on the necessary and sufficient methodological grounds. This is often the reason for the formulation of insufficiently substantiated judgments, provisions, conclusions, recommendations that mislead participants in the pedagogical process and do not contribute to improving the effectiveness of practical pedagogical activity. The article attempts to identify the causes of the current problem and identify the most important methodological foundations, based on which it is possible to assess the state of the problem of the development and application of educational technologies in the field of physical culture from a more objective standpoint, as well as to present the prospects for its solution more clearly.

Ключевые слова: технологическое обеспечение, педагогические технологии, учебный процесс, физическая культура личности.

Key words: technological support, pedagogical technologies, educational process, physical culture of the individual.

В результате изучения специальной литературы по теме исследования выявлена необходимость более тщательного рассмотрения причин недостаточной разработанности вопроса создания и использования педагогических технологий в сфере физической культуры в целом, а также технологического обеспечения процесса формирования физической культуры личности в частности [1; 2; 3; 4; 5; 6].

Применение педагогических технологий в этом процессе значительно осложняется тем обстоятельством, что эти воздействия должны быть направлены не столько на физическую природу человека, сколько на систему его личностных свойств, с использованием объективизированных способов систематических проверок их состояния, без которых обеспечение оптимального режима управления процессом формирования физической культуры личности не представляется возможным. Это обусловлено тем, что в настоящее время не в полной мере осуществляется учёт объективно существующего, очень важного обстоятельства, заключающегося в том, что в физической культуре личности имеются признаки, которые практически невозможно формализовать. К ним следует отнести, прежде всего, такие, как внутреннее душевное состояние, ценностные ориентации, мотивационные отношения, ответственность по отношению к собственному здоровью и т.п. Чаще всего приходится встречаться с недостаточной обоснованностью оценок именно этих и подобных им категорий по критериям необходимости и достаточности для эффективного управления процессом формированием физической культуры личности по этим признакам.

В этой связи необходимо особо подчеркнуть тот факт, что для физкультурной деятельности, как и для любой другой человеческой деятельности, характерен приоритет духовности, как проявление целостности внутренней психической жизни человека в процессе формирования его двигательных возможностей [3, с. 6]. При этом господствующая в настоящее время механистическая системность уже не удовлетворяет современное образование, и воспитание в сфере физической культуры всё больше приобретает характер серьёзного фактора, сдерживающего её развитие.

В современной концепции формирования физической культуры человека предполагается, что, в отличие от сложившегося весьма упрощённого понимания её лишь как двигательной деятельности, направленной на совершенствование физических кондиций человека, необходимо сформировать в обществе новую систему представлений о

ценностях физической культуры, характеризующих её, прежде всего, с философско-культурологических позиций [2; 4; 5; 6].

Рассмотрение проблемы с таких позиций неизбежно приводит к выводу о том, что эффективность всей деятельности, направленной на формирование физической культуры личности, определяется, прежде всего, потребностно-мотивационным её аспектом. Именно в нём концентрируется целостность и слитность социального и биологического в человеке. Однако вся проблема как раз и заключается в исключительной сложности регистрации и оценки отражающих его характеристик.

Одним из немногих выходов из положения является осуществление качественного (вербального) анализа подобных явлений. Однако при этом истинность оценки исследуемых явлений, как правило, опирается лишь на правдоподобность рассуждений, строящихся по правилам логики на основе субъективного опыта экспертов. При всей своей неоспоримой важности такой анализ не позволяет получить информацию в связи с необходимостью абсолютной оценки характера и результативности воздействий (сколько единиц) и его динамики (на сколько единиц), что необходимо для подлинно технологичного управления процессами педагогических воздействий.

Зачастую возникающие в этой связи трудности преодолеваются частично или не преодолеваются вовсе, что приводит к произвольности выбора формулировок суждений, ранжирования оценок. Всё это свидетельствует об ограниченных возможностях применения методов математической статистики при обработке материалов, полученных с помощью таких методов.

Уже только эти обстоятельства могут разрушить надежды на возможность создания эффективных педагогических технологий, способных обеспечить полноценное решение такой сложной и многогранной проблемы, какой является проблема формирования физической культуры личности.

Дело в том, что в педагогической технологии, в отличие от общей дидактики, ничто не может декларироваться, если его нельзя измерить, системно построить и управляемо воспроизвести на практике. В этом смысле педагогическая технология является чисто прикладным, практическим продолжением дидактики и педагогики в целом [1].

Поэтому, на наш взгляд, в настоящее время в рамках решения проблемы технологического обеспечения процесса формирования физической культуры личности, особенно в тех случаях, когда речь идёт о его реализации на учебных занятиях по физической культуре в школе, главные усилия должны быть направлены не на попытки полномасштабного и всеобъемлющего решения этой проблемы, а на выделение и разработку технологий эффективного управления теми элементами системы, которые, безусловно, поддаются диагностированию и управлению в учебном процессе.

При этом игнорирование или конъюнктурное замалчивание вопроса о существовании элементов системы плохо поддающихся или не поддающихся вовсе прямому диагностированию и целенаправленному управлению в процессе разработки и применения педагогических технологий такого рода, является наименее конструктивным и оказывает разрушительное влияние на саму (весьма конструктивную) идею их создания и применения.

Изложенные выше суждения легли в основу представлений авторов о месте и роли учебной работы, образовательных технологий в процессе формирования физической культуры личности, а также их месте и роли в общей системе воспитательных воздействий и достижении главной цели – всестороннего развития личности (ВРЛ). В самом своём обобщённом виде они заключаются в следующем.

— Физическая культура личности – это, прежде всего, её внутреннее, душевное состояние, обуславливающее активную и эффективную физкультурно-спортивную деятельность, следствием которой, в свою очередь, являются высокие показатели уровня здоровья, физического развития, спортивных достижений.

— Необходимый уровень физической культуры личности и общества не может быть достигнут без достижения высокого уровня образованности в области физической культуры. Решающая роль в его достижении принадлежит системе общего образования.

— Физически культурный человек не может оставаться бескультурным (то есть вне творческого отношения) к иным сферам человеческой деятельности. Отсутствие интереса к другим сферам культуры – очевидный признак отсутствия и культуры физической.

— Физическая культура человека есть объективная предпосылка и неотделимый компонент становления цивилизованной, культурной, гармонически развитой личности.

— Физически культурный человек должен удовлетворять физкультурную потребность в оптимальном соотношении со всесторонним развитием и ни в коем случае не в ущерб ему, чтобы достигалась польза для всей жизнедеятельности, и в физкультурной активности преобладало разумное естественное начало.

— Формирование физической культуры не может быть обеспечено путём разработки и применения какой-то одной или некоторой совокупности педагогических технологий (даже самых совершенных).

— Формирование физической культуры личности – непрерывный, не имеющий предела процесс. Тот или иной уровень её сформированности (так же, как и уровни духовности, интеллекта, культуры в целом), обусловлен не только системой специализированных педагогических воздействий, но и совокупностью множества факторов, находящихся за пределами образовательного процесса и системы физического воспитания в целом.

Отмеченные обстоятельства свидетельствуют о масштабности проблемы формирования физической культуры личности. Они указывают на проблематичность и недостаточную обоснованность широко практикуемых попыток решения этой проблемы на основе использования лишь педагогических технологий.

Педагогические технологии – это отнюдь не панацея в решении всех проблем педагогики, как это видится многим. Переоценка их возможностей в решении сложных проблем педагогики ещё менее продуктивна, чем их недооценка, так как приводит к формированию иллюзий о существовании сравнительно простых путей их решения, к пустым тратам времени и сил, к заблуждениям в определении перспектив развития педагогической науки и практики.

Являясь очень полезным инструментом в решении множества задач практической педагогической деятельности, педагогические технологии в то же время обладают весьма ограниченными возможностями в разрешении целого ряда важнейших проблем педагогики. К таковым с полным основанием можно отнести и проблему формирования физической культуры личности, требующую для своего решения, помимо качественной организации процесса физического воспитания детей и учащейся молодёжи (основанного на использовании самых совершенных педагогических технологий), учета целого ряда других очень важных факторов и обстоятельств, а также объединения и координации усилий многих государственных и общественных институтов, всего общества в целом. Учёт этих обстоятельств очень важен для повышения целенаправленности и продуктивности деятельности по концептуальному обеспечению процесса формирования физической культуры личности.

Список литературы:

1. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. М.: Педагогика, 1989. 191с.
2. Визитей Н.Н. Физическая культура личности (проблемы человеческой телесности: методологические, социально-философские, педагогические аспекты). Кишинёв: Штиинца, 1989. 110 с. С. 3-25.
3. Визитей Н.Н. Теория физической культуры: к коррективке базовых представлений. Философские очерки. М.: Советский спорт, 2009. 184 с.
4. Лубышева Л.И. Концепция формирования физической культуры человека. М.: РГАФК, 1992. 120 с.
5. Лукьяненко В.П. Теоретико-методологическое обоснование содержания общего среднего образования в области физической культуры / Дисс. докт. пед. наук. Майкоп, 2002. 710 с.
6. Николаев Ю.М. Теоретические аспекты интегративного содержания и человекотворческой сущности физической культуры // Теория и практика физической культуры. 1998. № 4. С. 16-22.

Ляхов Александр Васильевич

Филиал ГБОУ ВО «Ставропольский государственный
педагогический институт» в г. Ессентуки

Lyakhov A.V.

Stavropol The Branch of SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute» in Essentuki

Пагиев Владимир Бутузович

Филиал ГБОУ ВО «Ставропольский государственный
педагогический институт» в г. Ессентуки

Pagiev V.B.

Stavropol The Branch of SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute» in Essentuki

E-mail: Lyakhoval@yandex.ru

АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ВОСПИТАНИЮ КООРДИНАЦИОННЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

ANTHROPOLOGICAL APPROACH TO THE EDUCATION OF COORDINATING ABILITIES OF STUDENTS IN SECONDARY SCHOOL

Аннотация. В статье рассматривается вопрос о физическом воспитании обучающегося общеобразовательной средней школе как объекте педагогического воздействия в системе педагогического знания. Нами рассматривается приоритетное направление развития физкультурного образования в нашей стране, которое максимально может вовлечь подрастающее поколение в активные занятия физической культурой и спортом. Изучив образовательную программу по учебному предмету «Физическая культура», мы выделили игру баскетбол как ведущее направление по повышению физических качеств личности, ее тактической и технической подготовленности. В процессе воспитания учащиеся учатся ориентироваться в пространстве, вырабатывают опыт координационного двигательного навыка, быстроту скоординированных действий, быстроту и точность двигательных реакций, согласованность в движениях, ритм бега, броска, равновесие, точность воспроизведения и дифференцирования силовых, временных и пространственных параметров движений.

Abstract. The article deals with the issue of physical education of a general secondary school student as an object of pedagogical influence in the system of pedagogical knowledge. We are considering a priority direction for the development of physical education in our country, which can maximally involve the younger generation in active physical education and sports. Having studied the educational program on the subject «Physical Education», we identified the game of basketball as the leading direction in improving the physical qualities of a person, his tactical and technical readiness. In the process of education, students learn to navigate in space, develop experience in coordination motor skills, speed of coordinated actions, speed and accuracy of motor reactions, coordination in movements, rhythm of running, throwing, balance, accuracy of reproduction and differentiation of power, temporal and spatial parameters of movements.

Ключевые слова: *воспитание, игра, баскетбол, координационный двигательный навык, физические качества личности, процесс воспитания, физическая деятельность, физкультурное образование, педагогические знания, учебный предмет, физическая культура.*

Key words: *upbringing, game, basketball, coordination motor skill, personal physical qualities, upbringing process, physical activity, physical education, pedagogical knowledge, academic subject, physical culture.*

Педагогическая антропология выступает основой физического воспитания подрастающего поколения с учетом их биологических особенностей, призвана обеспечить обучающихся знаниями, умениями и навыками, приемами развития способностей в решении оздоровительных задач.

Цель формирования координационных способностей обучающихся видится в воспитании всесторонне развитой личности, которая способна активно реализовывать свои физические способности в целях развития двигательных умений и навыков, сохранять собственное здоровье, организовать трудовую деятельность и активный отдых [1, с. 34].

Задачами совершенствования координационных и технических способностей личности могут быть более глубокие знания о физической культуре, здоровом образе жизни, обучение умениям и навыкам спортивной, оздоровительной деятельности, воспитание положительных качеств личности, норм коллективного взаимодействия, укрепление здоровья, развитие основных духовно-нравственных качеств обучаемых, повышение функциональных возможностей организма, воспитание культуры и приобретения двигательного опыта посредством различных упражнений, технических действий, приемами базовых видов спорта.

Развитие школьной физической культуры предусматривает ФГОС общего образования, учебные программы и методические пособия, содержание которых построено с учетом региональных, национальных, социально-демографических особенностей. Реализация данной культуры в общеобразовательной школе позволяет учитывать конкретные особенности обучающихся, их индивидуальные возможности и способности, предпочтения преподавателей [7, с. 1].

Закон «Об образовании РФ» обеспечивает подходы к реализации учебных программ, общей культуры личности, ее всестороннего гармоничного развития, распределение ответственности в учительской среде за реализацию форм занятий по развитию координационных способностей обучающихся и использование средств для воспитания пространственной ориентации личности, видов спорта и двигательной активности в соответствии с региональным компонентом. Государственный образовательный стандарт по предмету «Физическая культура» призван обеспечивать обязательный базовый уровень телесного совершенства, позволяющий выпускникам общей школы спокойно входить во взрослую жизнь.

Государственная программа общеобразовательной школы предусматривает в обязательном курсе «Физическая культура» спортивную деятельность, направленную на укрепление духовного и телесного здоровья подрастающего поколения посредством массовых мероприятий, регулярных занятий по личному выбору школьников, различных спортивных обществах и школах и других учреждениях [3].

Анализ содержания программы показывает приоритетные направления дальнейшего всестороннего развития скоростно-силовых, скоростных

способностей, выносливости, силы, гибкости, координации движения тела. Одним из оптимальных направлений в воспитательной работе выступает спортивная игра баскетбол. Этот вид учебной деятельности обладает огромным потенциалом в реализации двигательной активности учащихся в педагогическом процессе. Развитие двигательных способностей обучающихся через освоение ряда технических приемов способствует формированию физических качеств личности, комплекса представлений о здоровом образе жизни, его значении и месте в социальной культуре человека.

Современный подход к воспитанию координационных способностей личности на уроках по баскетболу предусматривает несколько концептуальных подходов к организации физкультурного образования в школе. На первое место следует поставить вопрос об образовательной направленности урока, который будет реализовывать комплексный, базово-вариативный подход к обучению подрастающего поколения [3, с. 67].

Во-вторых, следует учитывать региональный, личностно-ориентированный, индивидуальный и личностно-учительский подходы. В-третьих, необходимо акцентировать внимание на реализации тренировочных, спортивно-видовых подходов [4, с. 78].

Двигательная активность обучающихся реализуется на уроках физической культуры в процессе самостоятельных и внеклассных занятий, подвижных игр, имеющих оздоровительную направленность.

На уроках по баскетболу обучающийся направляет свою деятельность по воспитанию координации движений с учетом психологических особенностей, личностно-ориентированной направленности, половой принадлежности, сензитивных периодов личности. Технические обучающие действия носят стратегический характер и направлены на решение тактических действий баскетболистов в процессе игры.

Особое внимание следует обратить на половозрастные особенности обучающихся в процессе занятий по игровой, координационной деятельности на уроках физической культуры, которая должна быть направлена на оздоровление, обучение, развитие и воспитание подрастающего поколения [1, с. 46].

В соответствии с полом опорно-двигательный аппарат детей (у девочек – 11-12 лет, мальчиков – 13-14) подвержен интенсивному росту. У обучающихся происходит увеличение размера тела, скелет продолжает костенеть, увеличивается длина рук, ног, формирование мышечной массы. Сердечно-сосудистая система развивается неравномерно: быстрый рост сердца и более медленный рост сосудов, что может вызывать аритмию. Дыхательная система совершенствуется: увеличивается глубина дыхания, сокращается её частота. Учащимся трудно работать в условиях нехватки кислорода. Пубертатные периоды нарушают внутренний гомеостаз организма, в процессе которого наблюдаются признаки снижения работоспособности.

Физическая нагрузка детей подвержена влиянию сензитивных периодов. Их учет является условием воспитания координационных возможностей личности, их психологических и физических качеств, возможностей и ограничений силовых нагрузок.

У обучающихся развивается гибкость в процессе роста тела, кроме периода с 11 до 13 лет. Для формирования силы благоприятные условия создаются с 11 до 15 лет. Становление скоростно-силовых возможностей у девочек приходится на 11 – 12 лет, у мальчиков на 13 – 15 лет. Общая выносливость у девочек вырабатывается в 12 – 14 лет, а у мальчиков – 13 – 15 лет, но самый благоприятный период для – 15 – 17 лет.

Для обеспечения координационной двигательной активности детей преподавателям следует конкретизировать оздоровительную деятельность в соответствии с определенной возрастной группой обучающихся. Овладения техникой игры в баскетбол направлена на воспитание двигательных умений. По Н.А. Бернштейну, под такими умениями следует понимать «такую степень владения техникой действия, когда управление осуществляется при ведущей роли сознания, а само действие отличается нестабильным способом решения двигательной задачи» [6, с. 79].

По идее А.И. Замогильного, под координационными способностями (КС) понимаются «возможности индивида, определяющие его готовность к оптимальному управлению и регулировке двигательного действия. К основным видам КС относят: специальные, специфические и общие».

Обучающиеся овладевают умениями, которые на первом этапе не будут стабильными и направлены на постоянный поиск оптимального решения двигательной задачи при невысокой скорости исполнения и неустойчивости сформированных умений. К общим КС относятся потенциальные и реализованные возможности личности, которые определяют готовность личности к регуляции двигательными действиями. Специальные виды КС включают возможности обучающегося и его готовность к оптимальному управлению и регуляции координации. К специфическим КС можно отнести готовность учащегося к оптимальной регулировке отдельными заданиями на координацию.

В процессе обучения игре в баскетбол обучающий обращает своё внимание на выполнение заданий на реакцию, равновесие, ритм, ориентирование в пространстве, игровое перестроение, согласование, сохранение статокINETической устойчивости.

Итак, учителю физической культуры в воспитательной работе необходимо учитывать психолого-педагогические факторы, обеспечивающие эффективность овладения техническими приемами игры в баскетбол. Среди этих факторов следует выделить уже имеющийся опыт физических ощущений и восприятий спортивной действительности, физической подготовленности обучающихся, осведомленность в технике и особенностей её выполнения, осознание обучающимися смысла построения новой для себя координационной системы активного движения.

Список литературы:

1. Алхасов Д.С. Методика обучения предмету «Физическая культура» в 2 ч. Часть 1: учебное пособие для среднего профессионального образования. М.: Юрайт, 2020. 254 с.
2. Алхасов Д.С., Пономарев А.К. Базовые и новые виды физкультурно-спортивной деятельности с методикой преподавания: спортивные игры: учебник для вузов. М.: Юрайт, 2022. 313 с.

3. Замогильнов А.И. Теория и методика физической культуры: Учебное пособие. Шуя: Изд-во Шуйского филиала ФГОУ ВО «ИвГУ», 2017. 283 с.
4. Короткова Е.А., Завьялова Т. П., Архипова Л. А., Хромин Е. В. Теория и методика физической культуры: учебно-методическое пособие. Тюмень: Издательство Тюменского государственного университета, 2014. 120 с.
5. Ильин Е.П. Психология физического воспитания: учебник для институтов и факультетов физической культуры: СПб.: Издательство РГПУ им. А. И. Герцена, 2000. 486 с.
6. Спортивная психология: учебник для вузов / В.А. Родионов [и др.]; под общей редакцией В. А. Родионова, А. В. Родионова, В. Г. Сивицкого. М.: Юрайт, 2022. 367 с.
7. ФГОС ОО [Электронный ресурс] // Образовательная платформа Юрайт. URL: <https://urait.ru/bcode/489243> (дата обращения: 12.03.2022).
8. Ямалетдинова Г. А. Педагогика физической культуры и спорта: учебное пособие для вузов / под научной редакцией И. В. Ермайшвили. М.: Юрайт, 2021. 244 с.

УДК 378.14 : 796.06

Магомедов Руслан Расулович

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

Magomedov R.R.

*SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol
E-mail: marus-stv@yandex.ru*

Ромеева Наталья Борисовна

ГБУ ДПО «Ставропольский краевой институт развития образования, повышения квалификации и переподготовки работников образования», г. Ставрополь

Romaeva N.B.

*SBI APE «Stavropol Regional Institute for the Development of Education, Advanced Training and Retraining of Educational Workers», Stavropol
E-mail: romaeva.natalia@mail.ru*

Махновская Надежда Владимировна

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

Machnovskaya N.V.

*SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol
E-mail: 63nadegdamaxno@mail.ru*

ФИЗИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ В ПРОСТРАНСТВЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АНТРОПОЛОГИИ

PHYSICAL EDUCATION IN THE SPACE OF PEDAGOGICAL ANTHROPOLOGY

Аннотация. В статье рассматривается физическое воспитание человека в образовательном пространстве. Цель исследования – определить педагогические условия физического воспитания человека. Научная новизна заключается в определении

нии и теоретическом обосновании содержания образовательной среды, в выявлении и экспериментальном апробировании педагогических условий организации физической культуры и спорта. В результате выявлено, что педагогические условия организации занятий по физической культуре со студентами являются эффективными, способствуют повышению уровня их знаний в области оздоровительной физической культуры, росту общей физической подготовленности, существенному улучшению самочувствия и поддержанию здоровья человека.

Abstract. *The article deals with the physical education of a person in the educational space. The purpose of the study is to determine the pedagogical conditions of physical education of a person. The scientific novelty lies in the definition and theoretical justification of the content of the educational environment, in the identification and experimental testing of pedagogical conditions for the organization of physical culture and sports. As a result, it was revealed that the pedagogical conditions for organizing physical culture classes with students are effective, contribute to increasing their knowledge in the field of health-improving physical culture, increasing overall physical fitness, significantly improving well-being and maintaining human health.*

Ключевые слова: *система, образовательная среда, педагогическая антропология, физическое воспитание, человек.*

Key words: *system, educational environment, pedagogical anthropology, physical education, man.*

Внимание к вопросам повышения роли образовательного процесса в организации физического воспитания человека, выделение педагогически значимых ценностей и феноменов заставляет ориентироваться в сфере педагогической антропологии ученых-педагогов во всей полноте. Идеи педагогической антропологизации, как известно, нашли отражение в научных трудах Я.А. Коменского (1592-1670). Всеобщее обучение, идеи дисциплины, понятие школьного года, дидактические принципы, классно-урочная система, учёба с шести лет, проверка знаний, запрет пропускать уроки учебники для каждого класса – необходимые компоненты организации учебной деятельности, так считал чешский педагог-гуманист, религиозный деятель, основоположник педагогики как самостоятельной дисциплины.

Антропологический подход в педагогике в России зародился во второй половине XIX века и связан с именами великих российских ученых – Н.И. Пироговым, К.Д. Ушинским, П.Ф. Лесгафтом, И.М. Сеченовым, Н.Г. Чернышевским, С.И. Гессеном, В.В. Зеньковским. Целая плеяда зарубежных и отечественных учёных педологического направления А.Ф. Чемберлен, Г.С. Холл, Д.М. Болдуин, В.М. Бехтерев, П.П. Блонский, Л.С. Выготский, М.Я. Басов, А.П. Пинкевич активно разрабатывали антропологический подход в педагогике. Во второй половине XX века и начале XXI века исследование человека на разных этапах онтогенеза идёт по пути получения полного знания о ребёнке и способах подготовки его к жизни, чтобы вырастить здорового, интеллектуально развитого человека, который может справиться со значительными психическими и физическими нагрузками.

Советские и российские учёные В.К. Бальсевич, В.В. Краевский, Л.И. Лубышева, С.П. Евсеев, В.Н. Курысь, К.Д. Чермит, В.И. Бондин,

Б.М. Бим-Бад, Л.Л. Редько, Р.Р. Магомедов, Н.Б. Ромаева, Е.Н. Шиянов и др. внесли и вносят свой вклад в изучение сущности, структуры, функций педагогических систем; способов их конструирования и управления; педагогики человекоосообразности с позиции развития и воспитания, в том числе и изучение человека во всех проявлениях его природы со специальным приложением к искусству системы физического воспитания.

В последние десятилетия в теории и практике физического воспитания проводились исследования в области:

- организационно-методических основ построения процесса физического воспитания и физической подготовленности человека (В.И. Бондин, В.Н. Курьсы и др.);

- адаптивной безопасной образовательной студенческой среде (Р.Р. Магомедов, Е.С. Слюсарева, С.А. Хазова, В.А. Ясвин, Е.А. Ямбург и др.);

- теории, методики, технологии эффективного управления образовательным процессом в сфере физической культуры и спорта (В.К. Бальсевич, А.Б. Бгуашев, Г.М. Соловьев, Н.Х. Хакунов, К.Д. Чермит и др.).

При этом следует констатировать факт практически отсутствия исследований по проблематике физического воспитания с антропологическим подходом.

Анализ современных научных исследований в сфере физической культуры и спорта говорит о сложившемся противоречии между необходимостью повышения качества физического воспитания человека, наличием эффективного способа использования образовательной среды (дошкольное образовательное учреждение, школа, детско-юношеская спортивная школа, вуз, семья, «улица»), его повышения, с одной стороны, и ограниченностью знаний способов эффективного использования образовательной среды в обеспечении качественного физического воспитания человека в новых условиях, с другой.

Данное противоречие требует осмысления проблемы, поиска новых механизмов и путей ее разрешения, ответа на вопрос: каковы организационно-методические основы физического воспитания целостной природы человека в образовательной среде педагогической антропологии?

Нами было выдвинуто рабочее предположение о том, что процесс физического воспитания человека в образовательной среде педагогической антропологии будет эффективным, если: а) определить особенности образовательной среды для организации процесса физического воспитания человека; б) теоретически обосновать педагогическую модель физического воспитания человека образовательной среде; в) экспериментально доказать эффективность реализации педагогической модели физического воспитания человека в образовательной среде.

Определение организационно-методических основ физического воспитания человека в образовательной среде потребовало решения нескольких задач исследования: а) выявить особенности функционирования образовательной среды для организации процесса физического человека; б) разработать педагогическую модель физического воспитания человека в образовательной среде в учебное и внеучебное время; в) экспериментально обосновать эффективность педагогической модели физического воспитания человека в образовательной среде.

В решении данных задач принималось во внимание то, что на современном этапе развития физической культуры и спорта в Российской Федерации актуализируется разработка и обоснование педагогических условий физического воспитания человека в образовательной среде, в том числе через внедрение в образовательный процесс модели физического воспитания человека с совокупностью факторов среды, в которой он протекает [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 9; 10; 14].

В ходе исследования обращают внимание особенности образовательной среды для организации процесса физического воспитания человека. К ним относятся следующие: содержательная насыщенность (ресурсный потенциал) и структурированность (способ её организации); трансформируемость (возможность изменений образовательной среды в зависимости от образовательной ситуации, в том числе от меняющихся интересов и возможностей человека); полифункциональность и вариативность (возможность разнообразного использования составляющих образовательной среды (тренажёрный спортивный зал, бассейн и др.) для применения в разных видах двигательной активности человека); доступность (специальные средства и технологии физической культуры и спорта) и безопасность (обеспечение защиты участников от угроз позитивному развитию и психическому здоровью в процессе педагогического взаимодействия) в процессе физического воспитания человека.

В аспекте исследуемой проблемы нами была разработана многоуровневая педагогическая модель физического воспитания человека в образовательной среде (рисунок 6), включающая методологический, содержательно-технологический, аналитическо-результативный блоки.

Система физического воспитания человека функционирует внутри образовательной среды через ряд составляющих: «Методологические основы физического воспитания», которые вытекают из методологического блока образовательной среды; «Процессуальные составляющие физического воспитания», которые сопрягаются с содержательно-технологическим блоком; «Мониторинговые процессы физического воспитания» – из аналитическо-результативного блока образовательной среды.

Каждая из этих составляющих системы физического воспитания человека имеет свои собственные компоненты. Процесс обоснования и реализации педагогических условий физического воспитания человека в образовательной среде содержит теорию, методику и технологию эффективного управления образовательным процессом в сфере физической культуры и спорта, имеет свою специфику присущие только ему закономерности.

Согласно исследованиям кафедры физического воспитания и адаптивной физической культуры, которые регулярно осуществлялись в течение 2003–2022 гг. на базе ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт» (ГБОУ ВО СГПИ), в вуз поступает молодежь с ослабленным здоровьем – 32%. Причем ежегодно количество таких студентов возрастает до 40%. Значительное количество студентов не способны осуществлять не только физические нагрузки, которые предусмотрены учебной программой обучения, но и за последние годы начала XXI столетия кинезиологическая проблема в движениях студентов не только существует, но и нарастает с каждым новым учебным годом [9; 10].

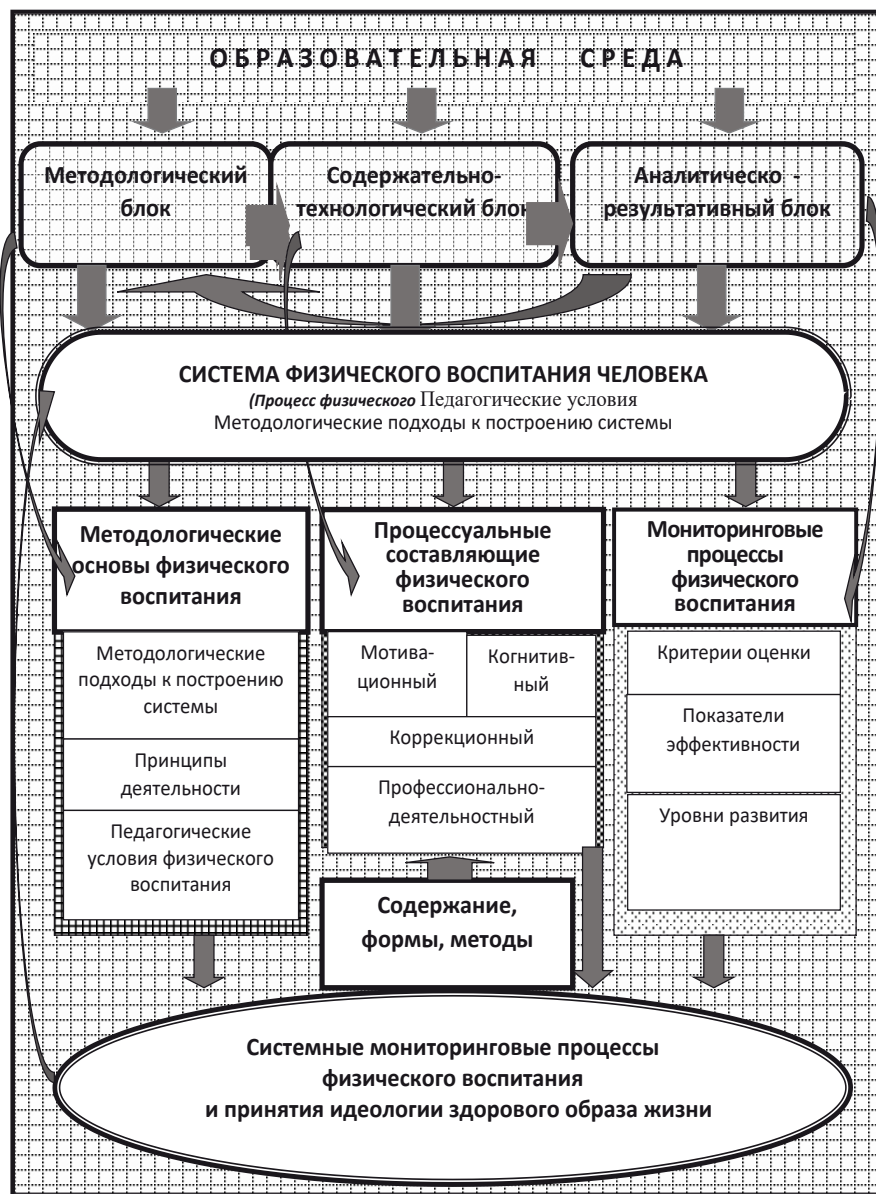


Рисунок 6. Педагогическая модель физического воспитания человека в образовательной среде

Программа распределения основных средств физического воспитания студентов была идентичной во всех группах. Количественные величины тренировочной нагрузки, выполненной в ходе педагогического эксперимента, в ЭГ и КГ статистически достоверно не отличались по величине ($p > 0,05$).

Таким образом, физическое воспитание удовлетворяет социальные потребности в общении, игре, развлечении, в некоторых формах самовыражения личности через социальную активную полезную деятельность. Задачи, решаемые в процессе физического воспитания, получают свое конкретное преломление по профилю физического воспитания. Претворение в жизнь физического воспитания и выявленных педагогических условий в пространстве педагогической антропологии (учебные занятия построены на использовании ценностей и средств физического воспитания; тесты и способы их выполнения; и др.) способствовали формированию процесса физического воспитания студентов в образовательной среде вуза.

Список литературы:

1. Бехтенова Е.Ф. Условия формирования проектной деятельности учащихся (на материале национально-регионального компонента школьного исторического образования): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Новосибирск, 2006. 276 с.
2. Виленский М.Я., Гооршков А.Г. Физическая культура и здоровый образ жизни студента: учебное пособие (бакалавриат). – 4-е изд. – М.: КНОРУС, 2019. 240 с.
3. Кокорев В.Н. Педагогические условия реализации конвенции ООН о правах ребенка в современной школе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Тобольск, 2007. 210 с.
4. Комарницкая Е.А. Моделирование методического обеспечения образовательного процесса в многопрофильном колледже: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.08. Калининград, 2011. 27 с.
5. Концепция развития дополнительного образования детей до 2030 года [Электронный ресурс]. URL: <http://static.government.ru/media/files/3f1gkklAJ2ENBbCFVEkA3cT0siypicBo.pdf> (дата обращения 20.04.2022 г.).
6. Лубышева Л.И. Спортизация в системе физического воспитания: от научной идеи к инновационной практике. М.: НИЦ «Теория и практика физической культуры и спорта», 2017. 200 с.
7. Магин В.А. Модернизация высшего профессионального образования в области физической культуры: монография. М.: Илекса; Ставрополь: Сервисшкола, 2006. 264 с.
8. Медико-педагогический контроль за организацией занятий физической культурой обучающихся с отклонениями в состоянии здоровья [Электронный ресурс] // Методические рекомендации от 30.05.2012 г. № МД-583/19. URL: https://rulaws.ru/acts/Pismo-Minobnauki-Rossii-ot-30.05.2012-N-MD-583_19/ (дата обращения 23.03.2021 г.).
9. Методика оздоровительной физической культуры: антрополого-педагогический подход: учебное пособие / Р.Р. Магомедов, Р.В. Стрельников, Б.А. Мхце и др. Ставрополь: АГРУС Ставропольского гос. аграрного ун-та, 2019. 167 с.
10. Современные дидактические средства обучения физической культуре и спорту по направлениям педагогической подготовки: учебное пособие / М-во образования Ставропольского края, ГБОУ ВО Ставропольский гос. пед. ин-т; [под общей ред. проф., Р.Р. Магомедова]. Москва: Знание М, 2020. 349 с.

11. Соловьёв Г.М. Здоровьесберегающая система в обеспечении качества образования, здоровья и формирования культуры здорового образа жизни учащейся молодежи: монография. М.: Илекса, 2009. 263 с.

12. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». М.: Издательство «Омега»-Л», 2015. 141 с.

13. Федеральный закон от 04.12.2012 № 329-ФЗ «О физической культуре и спорте в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. URL: [https://legalacts.ru/doc/federalnyi-zakon-ot-04122007-n-329-fz-o/#:~:text=\(дата обращения 23.03.2021 г.\).](https://legalacts.ru/doc/federalnyi-zakon-ot-04122007-n-329-fz-o/#:~:text=(дата обращения 23.03.2021 г.).)

14. Хазова С.А. Формирование опыта профессионально-творческого мышления у будущих специалистов по физической культуре и спорту: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Майкоп, 2004. 178 с.

УДК 316.3/4

Маслова Татьяна Федоровна

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

Maslova T. F.

SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol

E-mail: tatianamaslova@rambler.ru

Смагина Мария Викторовна

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

Smagina M. V.

SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol

E-mail: Smaga_mv@mail.ru

ИССЛЕДОВАНИЕ ЖИЗНЕННЫХ СТРАТЕГИЙ И МЕЖПОКОЛЕННЫХ СВЯЗЕЙ МОЛОДЕЖИ: СОЦИАЛЬНО-АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД¹

A STUDY OF LIFE STRATEGIES AND INTERGENERATIONAL RELATIONS OF YOUTH: A SOCIO-ANTHROPOLOGICAL APPROACH

Аннотация. В статье дается интерпретация ответов на вопросы, полученных в ходе исследования межпоколенных связей и указывающих на выраженность проектного мышления жизнедеятельности студенческой молодежи педагогического вуза. На основании полученных данных представляются обобщенные показатели проектного мышления респондентов, связанные с наиболее важными аспектами

¹ Статья подготовлена в рамках исследовательского проекта Российского общества социологов (РОС) «Культурное наследие и связь поколений». Время проведения: апрель-июнь 2022 г.

The article was prepared within the framework of the research project of the Russian Society of Sociologists (ROS) «Cultural Heritage and the Connection of Generations». Date: April-June 2022 г.

жизни и социальных ожиданий: идеальные и реальные качества личности, черты социума, выраженность связи с родиной в жизненных стратегиях; диспозиции в отношении семьи и государства, людям и другие.

Abstract. *The article provides an interpretation of the answers to the questions obtained in the course of the study of intergenerational relations, and indicating the severity of project thinking of the life of students of the pedagogical university. Based on the data obtained, generalized indicators of the respondents' project thinking related to the most important aspects of life and social expectations are presented: ideal and real personality qualities, social traits, the severity of the connection with the homeland in life strategies; dispositions in relation to the family and the state, people and others.*

Ключевые слова: проектное мышление; жизненные планы; идеальные представления; характерные качества поколений.

Key words: *project thinking; life plans; perfect views; characteristic qualities of generations.*

Целостное познание человека в контексте культуры определенного социума – одна из актуальных проблем науки и практики. Исследователи отмечают непреходящий интерес к природе формирования личности, множество точек зрения по поводу факторов и результатов воспитательных и социализирующих процессов. При этом выделяются зависимости эффектов, имеющие два вектора. С одной стороны, это накопление внутреннего опыта при автономии от власти политической в пользу власти отцовской (Д. Локк); с другой, субъект полностью сводится к сумме внешнего опыта, его растворению в общесоциальных процессах, иницируемых властью (К. Гельвеций) [2, с. 43]. Соединенность этих двух линий формирует ядро анализа целостного субъекта, отражающее его идентичность, жизненные стратегии в поликультурном и трансформационном мире.

Социально-антропологический подход в исследовании жизни поколений людей связан с обращением к социализации в расширенных границах социальности, когда будущее личности связано с настоящим и прошлым опытом общества. Это позволяет раскрыть специфику интериоризации норм, правил социального поведения [1, с. 145]. Они проявляются в поступках, представлениях, оценках субъектов о своем будущем, действиях в настоящем, в связях с жизнью, откуда берет начало современность.

Примногогранности социальной жизни одной из актуальных особенностей качеств современного субъекта является объективация проектного мышления жизнедеятельности, которое выражает личностно значимые образы будущих событий, процессов. Оценка проекций будущего в современном динамичном мире неоднозначна. Под воздействием глобализации она часто приводит к девальвации культурных ценностей, утраты межпоколенных связей, что составляет угрозу идентичности и устойчивости социума и делает актуальными исследование данных особенностей социума.

Рассмотрение проектного мышления в контексте межпоколенных связей позволяет выявить «проблемные зоны» мировосприятия современников, предугадать стратегии и риски поведения в межпоколенной среде, оперативно реагировать на них, оптимизировать ресурсы [3, с. 49-55].

Анализируя данные исследования, затрагивающего эти проблемы, будем учитывать то, что поколения людей, представляющих индивидов и групп приблизительно одного возраста, взятые в одном временном срезе, в траекториях своего размышления о настоящем и будущем отражают своеобразную квинтэссенцию опыта жизнедеятельности людей; предьявляют проектное мышление как некоторую вполне определенную реальность.

Результат исследовательского проекта «Культурное наследие и связь поколений» при активном участии студентов Ставропольского государственного педагогического института², дает возможность определить степень выраженности проектного мышления жизнедеятельности студенческой молодежи в ответах на поставленные исследователями вопросы. В их число включены следующие:

- Каковы личные качества людей должны быть в идеальном обществе?
- Каково обеспечение государством прав граждан в идеальном обществе
- Каковы положительные и отрицательные качества различных поколений?
- В каком именно историческом времени вы бы предпочли жить?
- После получения образования вы планируете жить и работать в стране, гражданином которой вы являетесь, или уехать за рубеж?
- О какой возможной стране для переезда идет речь?
- Какую вы лично предпочли бы создать семью?
- Каким должен быть герой/героиня сегодняшнего дня?

Остановимся на интерпретации некоторых ответов, отражающих представления молодежи об идеалах и реальности.

Так, в вопросе о желаемых личных качествах людей от 72% до 75% респондентов выделили следующие: «взаимопомощь», «доверие к другим людям», «соблюдение моральных норм», «надежность дружбы», «верность в браке», «трудолюбие», «уважение к старшим, к молодым», «знание истории, традиций, языка своего народа», «товарищеские отношения на работе». Личный успех как желаемое качество предпочли 57%, а личную выгоду – 39,6% опрошенных студентов.

Главные же качества «идеального типа» героя и героини времени, по большинству голосов на фоне множества других, представляет – «честность и доброта»: от 23,1% до 30 % ответов, то есть духовная и нравственная составляющие.

Очевидно, что некоторые показатели личностных свойств коррелируют с оценками качеств, характерных поколениям родителей, прародителей (бабушек, дедушек), например, качество оптимизма, в оценках респондентов, – наиболее общий критерий связи между поколениями. С точки зрения опрашиваемых, оно характерно для них – 63,8%, родителей – 69,5%, бабушек и дедушек – 74,5%.

Это позволяет говорить о тенденциях в той или иной мере преемственности ценностей, с одной стороны, но и об их разрыве, с другой. Последнее

² Исследование проведено в апреле-мае 2022 года методом опроса. Опрошено 911 студентов СГПИ и СКФУ в г.Ставрополе.

отражено, например, в «портрете» своего поколения. Подавляющее большинство респондентов (более 80%) среди отрицательных качеств назвали: «индивидуализм», «самовлюбленность», «лень» при отсутствии или малочисленности таких оценок других поколений. Интересно, что здесь показатели распределились «по нарастающей». Так, на качество «индивидуализм» у современного поколения указало 80,1% респондентов; у поколения родителей – 28,3%; у старшего поколения – 23%.

На разрыв социальных качеств указывает позиция «патриотизм». Его наличие у прародителей отметили 92,5% опрошенных, у поколения родителей – 75 %, у современников – 45,3%.

Следует отметить, что по числу выборов негативных оценок личностных качеств современники-ровесники вообще лидируют. По каждой из позиций негативные оценки отмечают от 70% до 80%. Очевидно, это связано с критичностью и максимализмом в суждениях, а преимущественно позитивные характеристики старшего поколения – с завоеваниями и достижениями страны, которую обеспечили прародители. Отсюда, и точка зрения по вопросу: «В настоящее время в странах, входящих в состав СССР, сносят памятники советского времени. Что Вы думаете по этому поводу?» – «Думаю, что это сознательное разрушение общей для народов СНГ памяти, истории» – 56,6%. «Считаю, что из истории нельзя вычеркивать события в угоду каждой новой власти» – 50,9%.

Критичность находим и в оценках настоящего состояния отношений между людьми в обществе, характеристики которого далеки от желаемого. Анализ ответов показал, что по ряду позиций отмечается существенный разрыв оценок между идеальными образами будущего общества и реальностью. Например, «доверие к другим людям» должно быть в идеальном обществе, по мнению 74,8%, а в обществе, «в котором мы живем», это присутствует с точки зрения – менее 60% (54,2%) респондентов. Доминирование личной выгоды в современном обществе отметили 76,8%, тогда как в идеальном обществе его одобряют 39,6%.

Важное место в жизненном мире занимает семья. На значимость сохранения семейных традиций указали 82,4% опрошенных студентов, однако в выборе спутника жизни более 70% к родственникам обращаются редко или не обращаются совсем.

При этом представления о будущей семье связываются с формальными признаками, сложившимися в системе социальных отношений, с которыми соотносится и их семья.

На вопрос: «А вы лично предпочли бы создать семью...?» получены ответы, которые говорят о том, главными основаниями выступают следующие: «С представителем своей национальности», «С представителем того же вероисповедания», «Одного возраста», «Одного уровня образования»: 47,0 – 22,2%. Для большей части не имеет значения то, что «Муж и жена одного вероисповедания» – 49,3%. Примечательно, что критерий создания семьи «с любимым человеком» отметили лишь 2,5% опрошенных.

При всей неоднозначности и критичности оценок относительно реальности, в которой живут респонденты, выраженность связи с Родиной довольно значима. Она, в частности, подтверждается в жизненных стратегиях студентов: 62,6% опрошенных не собираются ее покидать после получения профессионального образования. 87,9% считают, что «необходимо прилагать все усилия, чтобы сохранить народную культуру и передать ее нашим потомкам».

Между тем, подавляющая часть участников опроса отметили проблемы и предпочтения жизнеустройства в своем государстве по ряду показателей. А именно. Равная оплата за равный труд – знак идеального государства для 82,3% опрошенных; в современной реальности ее видят 37,2%. По поводу достойной оплаты труда показатели идеального и реального представлены в соотношении: 85% и 35,7%; достойной пенсии – 82,2% и 36,0%.

С точки зрения более 80,2% молодых респондентов, в идеальном государстве должна быть сильная экологическая политика и экономическая стабильность.

Несмотря на разницу количественных показателей в оценках реальности и идеальных представлений, отвечая на вопрос о предпочтительном для жизни времени, 39,7% указали «Сейчас и только сейчас»; 17,1% – в дореволюционной Российской империи; 16,5% пожелали оказаться в будущем, «когда вырастет новое поколение».

Таким образом, анализ результатов исследования по теме «Культурное наследие и связь поколений» позволяют выделить показатели оценочного и проектного мышления жизнедеятельности студентов через выраженность респондентами в своих жизненных стратегиях связи с Родиной; диспозиции в отношении родительской и собственной будущей семьи, государства; представления об идеальном обществе; герое современности и другие. Содержание показателей связывается с факторами социализации, действующими в социокультурном пространстве прошлого, настоящего и будущего. Это представляется важным в целостном познании человека определенного социума.

Список литературы:

1. Богаченко В.В. «Самость» как атрибут целостности субъекта социально-го действия и ее социокультурные уровни формирования» // Труды БГТУ. История. Философия. Филология. 2015. № 5. С.140-145.
2. Лощевский К.В. Проблема воспитания в контексте социальной антропологии просвещения // Вестник СПбГУ. Сер. 17. 2013. Вып. 2. С. 38-43.
3. Сауренко Н.Е., Сериков В.В. Оценка сформированности проектного мышления у студентов // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2015. № 7 (102). С. 49–55.

Немашкалова Светлана Ивановна

ГБПОУ СК «Ставропольский краевой колледж искусств», г. Ставрополь

Nemashkalova S.I.

SBPEI of the Stavropol Territory «Stavropol Regional College of Arts», Stavropol

E-mail: svetanamaskalova9218@gmail.com

Сушко Анна Владимировна

МБОУ СОШ № 13 г. Ставрополя

Sushko A.V.

MBGE «Secondary school № 13», Stavropol

E-mail: koryagina_91@mail.ru

РОЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЭТИКИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

THE ROLE OF PEDAGOGICAL ETHICS IN THE EDUCATIONAL PROCESS

Аннотация. В статье рассматривается влияние отдельных элементов педагогической этики (интонации, мимики, жестов, стиля одежды и др.) на характер взаимодействия с обучающимися, подчеркивается необходимость опоры на осознанность социальной ценности указанных норм, раскрывается значение принципа гуманизма в педагогическом общении.

Annotation. The article examines the influence of certain elements of pedagogical ethics (intonation, facial expressions, gestures, clothing style, etc.) on the nature of interaction with students, emphasizes the need to rely on awareness of the social value of these norms, reveals the importance of the principle of humanism in pedagogical communication.

Ключевые слова: педагогический этикет, сознание, культура, нравственность, нравственные идеалы.

Key words: pedagogical etiquette, consciousness, culture, morality, moral ideals.

Образование в любой период отечественной истории являлось неотъемлемой частью жизни российского общества по причине того, что оно традиционно рассматривает систему образования как определенный рычаг воздействия на массовое сознание, мощный стимул развития страны. В условиях поликонфессиональной среды и многонационального государства необходим особый подход к личности обучающегося. Во главе угла данного подхода должно осуществляться преломление личностных интересов и потребностей на общественное начало в сфере их реализации. Формируемая активная гражданская позиция должна базироваться на толерантном отношении к другим членам социума, патриотическом сознании и свободе выбора, учитывающего уважительное отношение к потребностям других членов социума [4]. При этом эффективность решения образовательных задач во многом зависит от личности педагога, в том числе, от степени его владения нормами педагогической этики.

Педагогическая этика в образовательном процессе затрагивает многие проблемы взаимодействия с обучающимися. В своих трудах о воспитании, о манере взаимоотношений педагога с воспитанниками А.С. Макаренко неоднократно подчеркивал данный аспект. Так, он считал, что требовательность – высшая форма уважения человеческого достоинства. Нормальные педагогические взаимоотношения должны строиться так, чтобы требовательность подкреплялась твердой волевой интонацией. Интонацией преподаватель должен владеть так же, как и методикой преподавания предмета, ибо это для него не просто элемент хорошего тона, обязательный для каждого воспитанного человека, а тот инструмент педагогического воздействия, который трудно заменить каким-либо другим [3].

Нормы профессионального поведения также предполагают прямой и честный разговор с обучающимися. Откровенность импонирует обучающимся (особенно старшеклассникам), и требования к ним со стороны преподавателя перестают рамки только педагогических. Хотя поступать по справедливости бывает трудно, но правда и справедливость – главные слагаемые преподавательского поведения. Иной преподаватель не замечает, что покупает доверие ребят ценой снисходительного выслушивания их критических замечаний в адрес своих коллег. В критике этой много правды, но беда в том, что эта правда приобретает оттенок нечестности по отношению к коллегам по работе.

Существенную роль в нормах педагогического этикета имеют мимика и жестикуляция. Исходя из этого, большое внимание необходимо уделять не только профессиональной подготовке в сфере владения учебным предметом, но и настойчиво практиковаться в постановке голоса и движении рук. Отсутствие визуализации у обучающегося достойного сочетания этих качеств педагога, особые свойства которых отмечал отечественный выдающийся мэтр педагогики, ведет некоторых начинающих учителей к фиаско педагогического дебюта.

Каковы основные стратегии при этом надо иметь в виду? Очевидно, что качество образовательного процесса страдает не от того, что педагог в какой-то мере не смог в полной мере донести до учащихся основное содержание проблемы изучаемой дисциплины, а в том, что он не смог пробудить в них живой интерес к предмету, не смог показать путь, который для них стал бы основополагающим в понимании изучения дисциплины [5]. И здесь важное место занимает педагогический этикет, когда правила хорошего тона проявляются не только в том, как преподаватель говорит и что он говорит, но и в том, как и что он выслушивает.

Таким образом, отметим важность морализующего начала в деятельности педагога, понимая, что существенное значение такое начало имеет не только в системе общественного поведения и педагогической практике, оно занимает определяющее место среди всех форм общественного сознания [2].

Далее, говоря об этике профессионального поведения, отметим, что для успешной воспитательной работы и авторитета преподавателя большое значение имеет внешний вид, который обнаруживает степень развития его вкуса. Хороший вкус предполагает чувство гармонии, которая обнаруживается в единстве внешнего облика человека и его поведения.

Таким образом, внешний вид, манера поведения преподавателя/педагога – один из компонентов профессиональной этики и эстетики. Требования к костюму педагога не могут не совпадать с общепринятыми нормами этикета [1]. При этом задача преподавателя – развивать в себе и в окружающих хороший эстетический вкус, важнейшее требование которого простота и изящество. Преподавателю лучше немного отстать от моды, нежели обнаружить слепое, некритическое отношение к ней. Этому и должен преподаватель учить своих воспитанников: простоте, скромности, опрятности, умению выделять из нового положительное, быть защитником этого положительного. Надо подчеркнуть, что не следует переоценивать воспитательную роль внешнего вида педагога, не затрагивая других сторон этики профессионального поведения.

Вежливость и соблюдение правил приличия должны опираться на осознанность их социальной ценности. В педагогической деятельности чувство меры и техника общения имеет особенное значение и специфические особенности. Основным принципом здесь является вдумчивое и внимательное отношение к обучающимся, к детскому коллективу, осторожность в выводах и решениях, исключительно корректная форма обращения с учетом возрастных особенностей детей, что основывается на принципе гуманизма и предполагает искреннюю любовь к детям [5]. Также необходимо обратить внимание на то, что во взаимодействии с учениками не следует избегать назревающих конфликтов, нужно умело идти на их разрешение, и запрещать себе таить зло по отношению к тем обучающимся, которые доставляют преподавателю неприятность. Нужно уметь пойти на уступку, если это педагогически оправдано, и, если преподаватель чувствует и осознает, что он оказался по стечению обстоятельств или в результате допущенной ошибки виноват перед обучающимися, он должен извиниться. Преподаватель не должен одергивать обучающихся в тех случаях, когда они говорят неприятные для него факты, он должен уметь выслушивать и горькую правду, не теряя при этом самообладания и в диалоге с детьми находить компромиссные пути выхода из любых сложных ситуаций.

Существует немало педагогических приемов, пользуясь которыми преподаватель добивается создания обстановки взаимопонимания, поддержания дисциплины и порядка. Некоторые из них можно считать нормами педагогической деятельности, их можно кратко сформулировать следующим образом: воспитывать обучающихся – это не значит крепко держать их в руках. Реализуемое на методах принуждения всегда чревато негативными последствиями. Слепо следуя неверной ошибочной традиции, мы поступаем, мягко говоря, необдуманно, потому что нет ничего безнравственнее, чем подавить в человеке его чувство собственного достоинства.

Таким образом, рассматривая вопросы профессиональной этики, можно сделать вывод о том, что проблема образа учителя/преподавателя, манера и характер его педагогической этики в современных условиях остается одной из важных проблем современной школы. Это во многом связано с тем, что время выводит учителя/преподавателя на лидирующие позиции в образовательном пространстве, которое становится основой формирования ментальных установок подрастающего поколения. А дискурс постоянной

педагогической проблемы, сосредоточенный на вопросах: «Кого учить? Чему учить? Как учить?», дополняется в настоящее время актуальным вопросом: «Каким быть в педагогической среде?».

Список литературы:

1. Бакланова О.А., Бакланов И.С., Ерохин А.М. Методологические конструкты исследования социальности современного общества // Историческая и социально-образовательная мысль. 2016. Т.8. № 3-1. С. 95-100.
2. Болховской А.Л., Говердовская Е.В., Ивченко А.В. Образование в глобализирующемся мире: философский взгляд // Экономические и гуманитарные исследования регионов. 2013. № 5. С. 80-85.
3. Гончаров В.Н. Политическая информация в общественной системе // Гуманитарные и социально-экономические науки. 2011. № 3(58). С. 106-110.
4. Миронова Е.Н., Колосова О.Ю., Гончаров В.Н. Деструктивные религиозные объединения: философско-правовой анализ // Вестник Северо-Кавказского гуманитарного института. 2016. № 3(19). С. 195-201.
5. Несмеянов Е.Е., Харламова Г.С. Духовность как концепт и мировоззренческая универсалия (рецепция идей Плотина) // Гуманитарные и социально-экономические науки. 2018. № 6 (103). С. 66-72.

УДК 378.1

ПЕРЕГУДА Александр Владимирович

Филиал ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт» в г. Ессентуки

Pereguda A.V.

The Branch of SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute» in Essentuki

E-mail: kiborg428@mail.ru

ЧЕБОКСАРОВ Александр Борисович

Филиал ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт» в г. Ессентуки

Cheboksarov A.B.

The Branch of SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute» in Essentuki

E-mail: cheboksarov1956@mail.ru

ВВЕДЕНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ РЕГИОНАЛЬНОЙ ЭКОНОМИКИ В МАТЕМАТИЧЕСКУЮ ОБРАЗОВАТЕЛЬНУЮ СРЕДУ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

INTRODUCTION OF ELEMENTS OF REGIONAL ECONOMY INTO THE MATHEMATICAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF ELEMENTARY SCHOOL

Аннотация. В статье рассмотрен вариант ведения элементов региональной экономики в математическое образование младшего школьника как стратегический компонент формирования многогранной личности с развитым потенциалом

приложения предметных знаний, соответствующих личностным ориентирам и актуальным вызовам времени в сложившейся геополитической ситуации.

Abstract. *The article considers the option of introducing elements of the regional economy into the mathematical education of a junior schoolchild as a strategic component of the formation of a multifaceted personality with a developed potential for the application of subject knowledge corresponding to personal guidelines and current challenges of the time in the current geopolitical situation.*

Ключевые слова: *трансформация представлений, целевое таргетирование, средовая аккомодация, межпредметный баланс, серфинг-блок.*

Key words: *transformation of ideas, purpose targeting, environmental accommodation, interdisciplinary balance, surf-block.*

Одним из ключевых факторов практико-ориентированного образования является развивающая образовательная линия с опорой на ближайшее окружение обучающихся, неразрывно связанная с повседневным личным опытом ребенка [1]. Диффузия классического предметного образовательного ядра и прочно освоенного социального опыта «от сохи» позволяют обрести смысл учения, установить прочные связи между приобретенными предметными знаниями и личной потребностью в практике социального бытия. Связь знаний с бытовой практикой не только в смысле её отражения в изучаемых предметах, но и в умении планировать, проектировать, представлять непременно будет направлять развитие личности на ценностные ориентиры для подрастающего поколения. В этом смысле в статье будут раскрыты некоторые элементарные основы стратегий и технологий обучения, воспитания личности ребёнка, младшего школьника через введение фрагментарной поэлементной базы несложных экономических знаний и понятий в окружающую среду математических представлений обучающегося.

Одним из ярких примеров осмысления слова «экономика» может служить отзыв в беседе со второклассниками, которые в большинстве предложили расшифровать слово «экономика» в понятие «экономить, аккуратно использовать, что-либо беречь, не расходовать напрасно, по пустякам». Одним из школьников было предложено понимать это слово в совокупности с понятием «сберегать, накапливать излишки, рационально тратить, исходя из потребности личной и потребности семьи». В личной беседе было выявлено, что дети, ответы которых ассоциировались со словом экономика, выходили из семей, где хотя бы один из родителей зарабатывал семейный капитал в бизнесе. Бизнес был разнообразный, но в большинстве случаев связанный с торговой деятельностью или оказанием услуг перевозки (пассажирские перевозки в такси, грузовые перевозки стройматериалов).

В качестве примера было предложено подсчитать расходы одного из детей, который в силу сложившихся обстоятельств добирается в школу с помощью маршрутного транспорта. Учитывая требования образовательной программы по математике для 2 и начала 3 класса, где изучение математики проходит в числовом концентре «Сотня», расчетные данные не должны были превышать верхней планки концентра. Задача заключалась в том, чтобы

подсчитать, какую сумму сэкономит ребенок, если три дня в неделю будет идти домой из школы пешком? Какую выгоду он может получить от этого?

Достаточно обыденная задача способствует трансформации представлений о счетной арифметической составляющей математики начальной школы в прикладную среду жизненно важных интересов не только ребенка, но и его семьи. Задача не составила труда и, применяя внетабличный способ умножения, дети нашли сумму в 75 рублей, исходя из стоимости проезда в данном населенном пункте – г. Ессентуки ($25 \cdot 3 = 75$). Остановка на довольно простом решении задачи не принесет плодов развития, поэтому дальнейший процесс анализа был связан с включением средовой аккомодации и гуманитарной составляющей. Средовая аккомодация позволила ввести поправки в ширину коридора нерастраченных средств.

В качестве примера была подобрана ситуация проживания в г. Зеленокумск и в г. Ставрополь. Используя серфинг-блоки муниципальных образований, было выявлено, что стоимость проезда на аналогичном маршрутном транспорте в г. Зеленокумск составляет 20 рублей, а в г. Ставрополь – 30 рублей. Соответственно, поставленной задаче ребенку удастся избежать трат в 60 и 90 рублей соответственно. Три разных полученных значения сбережений, при направляющей работе педагога, могут вызвать дополнительные вопросы о разности в стоимости проезда. Современному человеку, пусть даже школьнику, необходимо знать, что стоимость варьируется в зависимости от расходов транспорта разного рода (амортизация, ГСМ, налоги). А эти расходы вызваны расстояниями между конечными пунктами остановки и загруженностью городского трафика.

Расширение полярности простой, предложенной выше задачи, имеет определенный эффект, если заставить мыслить ребенка о возможности применения сэкономленных средств. В актуальном информационном поле на слуху у детей слова о взаимопомощи, гуманитарных миссиях. Таргетирование этих, не сконцентрированных во внимании, но насыщающих информационное поле, понятий, можно подвести к целевой концентрации. Для этого оказалось достаточным задать вопрос о том, куда бы ребенок мог потратить эти средства? При разнообразии идей, большинство из которых были направлены на приобретение вкусностей в окрестных торговых точках (что, кстати, тоже является сферой экономики), были предложения о помощи маме, ближайшему другу или покупке корма для дворовых животных.

Консолидация разнообразных идей реализации столь малых средств, привела к межпредметному балансу распространения математического поля на предметы, касающиеся познания окружающего мира. Например, монетизация и взаимопомощь, как это вспомнили дети, направляемые педагогом, встречались в народном фольклоре, стихотворении К.И. Чуковского «Муха-Цокотуха», образе Попрыгуньи Стрекозы, созданном И.А. Крыловым. Заметим, что ствольная идея разветвилась на множество образовательных точек реализации подобна виноградной грозди проекта. Кластер простого экономического примера приобрел достаточно увесистую структуру, которая непременно коснется личностного формирования будущего взрослого

человека, умеющего анализировать, сравнивать, применять аналогии, синтезировать идеи и генерировать концентрацию имеющихся знаний и умений на решение любой поставленной задачи.

Одна из идей экономики регионоведения была внедрена в проект, предложенный четвероклассникам. Детям предложили составить короткий рассказ о ручье или реке, которая протекает в населенном пункте. Таким оказался водный бассейн реки Подкумок с его притоками – ручей Капельный и речка Бугунта. Ребята описали пойму и множество растительности на берегах, наполненной свежестью и пением птиц. Распирывая кейс-идею, учитель предложил детям измерить частоту кустарников и древесных пород вдоль поймы. После сбора данных на коротких участках, которые смогли осмотреть дети, была вычислена средняя частота распределения растительности. За расчетную единицу взяли один кустарник на 5 метров поймы реки.

Школьникам была подброшена задача использования серфинг-блока поисковых сетей для определения среднего распределения гнездования птиц на единицу береговой растительности. Любопытные школьники и особенно те, кто учится в тандеме с родительским наставничеством, выяснили, что в нашем регионе наблюдается гнездование одной птичьей семьи на каждые три древесных насаждения. В свой экономический кейс школьники получили следующую задачу: определить среднее количество гнездований на шестикиллометровую акваторию реки Подкумок, вдоль которой расположены как город Ессентуки, так и станица Ессентукская Предгорного района. Дети нашли 400 гнездований ($6 \cdot 1000 : (3 \cdot 5) = 6000 : 15 = 400$).

Применяя средовую аккомодацию к орнитологическим данным и межпредметный баланс, дети выяснили, не без помощи родителей, что в период вскармливания потомства, средняя птичья семья уничтожает порядка 3 килограмм вредителей. Следующие результаты вычислений дополнили кейс данными о том, что 400 птичьих семей уничтожат порядка 1200 килограмм вредителей за период вскармливания птенцов. Даже для неопытного глаза следует заметить, что модуляция задачного кластера носила исключительно экологическую направленность. Теперь дети получили данные для нового рубежа задачи – экономического кластера в кейсе.

Задачная линия развивалась следующим образом. Садоводческие товарищества, расположенные вдоль поймы реки Подкумок, ежегодно должны вести борьбу с плодовыми вредителями. Для обработки деревьев применяется специальная техника. Эксплуатация данной техники обходится хозяйствам в 100 тысяч рублей за период созревания плодов. Машины работают на дизельном топливе, расходуя в совокупности 50 литров топлива за 1 час работы. На обработку требуется 40 машиночасов за сезон работы. Стоимость дизельного топлива – 50 рублей за один литр. За время обработки уничтожается порядка 2400 килограмм вредителей. Сколько, в рублевом эквиваленте, позволяют сэкономить птичьи семьи садовым хозяйствам за один год?

Расчетная часть задачи при всей сложности её формулировки оказалась посильная обучающимся четвертого класса. Сначала была вычислена стоимость топлива $50 \cdot 40 \cdot 50 = 100000$ рублей. Затем с учетом эксплуатации эта

сумма была удвоена, и дети получили 200000 рублей. Далее ребята выяснили, что птицами уничтожается половина вредителей $2400:1200 = 2$ и $2400:2 = 1200$ килограмм. Значит, половина средств будет сэкономлена $200000:2 = 100000$ рублей, что, в представлении младшего школьника, составляет мало достижимую, волшебную сумму.

Далее учитель снова применил целевое таргетирование и выделил данную проблему из множества имеющейся экономической информации. Фокусировка значимости сэкономленной суммы вновь была переведена на личный опыт. Куда могут быть потрачены сэкономленные средства? Мнения детей были различными, но большинство касались проблемы улучшения условий хозяйства – покупка новой техники, плановый ремонт, расширение площадей садов. Некоторые школьники предложили идею премирования работников хозяйств, которая и вошла в экономический файл кейса, и заключалась она в следующем. На обработке садов были задействованы 10 работников. Какой размер премии получит каждый работник? Это оказалось несложным, и дети высчитали, что премия составит $100000:10 = 10000$ рублей.

Дальнейшее распределение средств в каждом отдельном случае не рассматривалось, ведь все зависит от притязаний работников. Однако задача получила мощный экономический потенциал. Например, деревья дают урожай фруктов. Этот факт позволил обсудить новый кластер. Пример такой задачи следующий. Фруктовые деревья распределены так, что находятся на расстоянии 10 метров друг от друга и высажены полосами, ширина которых достигает 10 метров. Сколько деревьев можно посадить на поле размером 100 метров на 100 метров? Первоначальный математический подход к решению такой задачи привел к неверному результату, который тоже был использован учителем в экономическом плане. Ребята произвели подсчет следующим образом $100:10 = 10$ деревьев в ряду, а значит и столько же рядов. Значит всего фруктовых деревьев $10 \cdot 10 = 100$.

Когда учитель внес сомнения, что данное решение может оказаться неверным, обучающимся была предложена графическая схема распределения. На нулевой отметке ряда посажено одно дерево. Через 10 метров посажено второе дерево. Значит, на отметке в 20 метров уже будет посажено 3 дерева. Тогда, продолжая ряд, получим, что на отметке 100 метров будет посажено одиннадцатое дерево. Следовательно, в ряду можно посадить на одно дерево больше. Так же был произведен подсчет рядов, которых оказалось 11, вместо расчетных десяти. Тогда общее количество деревьев составило $11 \cdot 11 = 121$ дерево. Ошибка оказалась значительной $121 - 100 = 21$ плодородное дерево.

Расширение условия задачи касалось сбора урожая. Входные данные были следующими. В период благоприятного лета каждое фруктовое дерево среднего плодоносного роста дает 5 ведер урожая. Рассчитать количество урожая, полученного с данного сада, если в каждом ведре помещается 8 килограмм фруктов. Эти расчеты не вызвали больших затруднений, и дети получили результат, исчисленный следующим образом: $5 \cdot 8 \cdot 121 = 4840$ килограмм. Следуя межпредметной балансировке результата, учителем был задан вопрос об экологической чистоте собранного урожая и его полезности

для человека. Снова был применен целевой таргетинг, и в серфинг-блоке кейса было найдено условие, что данный сад мог попасть в зону обработки пернатыми друзьями, следовательно, урожай считается полезным.

Средовая аккомодация позволила сгруппироваться на экономических расчетах. Средняя стоимость килограмма фруктов в оптовой торговой сети составляет 50 рублей за килограмм. Средние затраты, с учетом налогообложения, на производство каждого килограмма составляют 20 рублей. Какую выручку получит садоводческое хозяйство, если реализует весь урожай с данного участка через оптовую торговую сеть, то есть, какую моментальную прибыль может получить хозяйство? Расчеты оказались несложными, и дети вскоре выявили результат прибыли: $4840 \cdot (50 - 20) = 4840 \cdot 30 = 145200$ рублей.

Далее внимание было сконцентрировано на первичном расчете задачи, который касался количества деревьев на участке. Детям было предложено посчитать ошибку как в сборе урожая, так и в прибыли. Ошибка в сборе урожая составила $21 \cdot 5 \cdot 8 = 840$ килограмм, а ошибка в полученных средствах, соответственно, $840 \cdot 30 = 25200$ рублей, что соизмеримо с зарплатой в регионе.

Следующий файл экономического кейса данной задачи уже не касался расчетов. Было введено условие того, что для восполнения баланса витаминов в организме ребенку школьнику требуется 20 килограммов фруктов данного вида, выращенных в саду. Сколько школьников может обеспечить данный участок витаминами в течение года? Арифметические вычисления достаточно просты: $4840 : 2 = 242$ ребенка. Детям было предложено сделать выводы из данного показателя, исходя из условия, что средняя семья в регионе имеет двух детей. Вывод, направленный учителем в нужное русло, привел к тому, что 121 семья нашей малой Родины может быть спокойна за здоровье своих детей, используя внутренние целевые ресурсы небольшого участка земли вдоль поймы реки Подкумок. Для большей убедительности под руководством учителя дети измерили рулеткой футбольное поле на пришкольном участке. Его размеры оказались чуть меньше, чем расчетный участок. Дети визуально смогли определить, сколь малый участок может понадобиться для обеспечения фруктами семей их друзей, соседей, родственников.

Заметим, что экономическая составляющая не может быть отделена от других сфер или сторон жизни. Поэтому задачи с экономической составляющей многополярны по своему приложению. Это касается улучшения быта, взаимопомощи, модернизации производства, экологии, здоровьесберегающих актов. Следует заметить, что начало исследования было произведено с простой арифметической задачи, последующие приложения которой приобрели значительный смысл для подрастающего поколения, приоткрыв дверцу в прикладное значение математических знаний.

Рассмотренный опыт экономической осведомленности – это один из методов воспитания гибкой личности в условиях естественной педагогики. Воспитание и обучения человека, способного адаптироваться, подстроиться под реальную действительность, способного активно искать пути самообразования, способного быть психологически устойчивым к новым вызовам в силу компетентности решения многоплановых задач.

Список литературы:

1. Методика развивающего обучения математике: учеб. пособие для СПО / В.А. Далингер, Н.Д. Шатова, Е.А. Кальт, Л.А. Филоненко; под общ. ред. В.А. Далингера. 2-е изд., испр. и доп. М.: Издательство Юрайт, 2019. 297 с.

УДК 376.6

Перепёлкина Наталья Александровна
Филиал ГБОУ ВО «Ставропольский государственный
педагогический институт» в г. Железноводске

Perepelkina N.A.
The Branch of SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute» in Zheleznovodsk
E-mail: ptiza_kmv@mail.ru

Назаренко Наталья Николаевна
Филиал ГБОУ ВО «Ставропольский государственный
педагогический институт» в г. Железноводске

Nazarenko N.N.
The Branch of SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute» in Zheleznovodsk
E-mail: natali.n.nazarenko@yandex.ru

Лалаян Анастасия Юрьевна
Филиал ГБОУ ВО «Ставропольский государственный
педагогический институт» в г. Железноводске

Lalayan A.Yu.
The Branch of SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute» in Zheleznovodsk
E-mail: an-bondareva1402@yandex.ru

**АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ
ВОСПИТАННИКОВ ДЕТСКОГО ДОМА В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ**

**ANTHROPOLOGICAL ASPECTS OF SOCIALIZATION OF
CHILDREN IN AN ORPHANAGE IN A MULTICULTURAL
EDUCATIONAL SPACE**

Аннотация. В статье рассмотрены основные антропологические аспекты социализации воспитанников детского дома в поликультурном образовательном пространстве. Авторы дают характеристику поликультурного пространства, рассматривают социализацию как антропологическое явление, сущность целостности личности. В результате рассуждений авторы приходят к выводу о том, что значительную роль в области поликультурного образования и воспитания играет педагог, который призван обеспечивать целостность существования воспитанника и поддерживать его внутреннюю активность.

Abstract. *The article considers the main anthropological aspects of the socialization of children in an orphanage in a multicultural educational space. The authors characterize the multicultural space, consider socialization as an anthropological phenomenon, the essence of the integrity of the individual. As a result of the reasoning, the authors come to the conclusion that a significant role in the field of multicultural education and upbringing is played by a teacher who is called upon to ensure the integrity of the pupil's existence and maintain his inner activity.*

Ключевые слова: *антропологические аспекты, поликультурное образовательное пространство, социализация, человеческие потребности, целостность личности, внутренняя активность воспитанника.*

Key words: *anthropological aspects, multicultural educational space, socialization, human needs, personality integrity, inner activity of the pupil.*

Центральной задачей прогрессивной российской педагогики считается сохранение общечеловеческих и национальных ценностей. Одной из самых главных задач российского образования является формирование общей гражданской идентификации личности и сохранение национальной идентичности и уникальности. Значимость реализации задач поликультурного воспитания в Российской Федерации раскрыта в принятом Государственной Думой РФ законе «Об образовании в Российской Федерации» (от 21 декабря 2012 года), где определены право и свобода человека в части получения образования независимо от его национальной и конфессиональной принадлежности. В Российской Федерации образование осуществляется на русском языке, но при этом гражданам гарантировано право изучения родного языка, изучения литературы народов России «на родном языке из числа языков народов Российской Федерации...». Социальная среда, отражающая определенные специфические характеристики разных культур и способствующая систематическому процессу общения и взаимодействия между их участниками есть поликультурное образовательное пространство. К данному пространству относятся специально созданные учреждения для воспитания подрастающего поколения (школы, вузы различного рода, школы и т.д.). Также к этому пространству имеют отношение определенные социальные системы и явления, которые вызывают изменения в поликультурном обществе, например, социальные процессы, происходящие в обществе, средства массовой информации и ведущие вузы. Идея поликультурного образовательного пространства – это воссоздание полиэтнического общества. Сама идея ориентирована на внедрение и равноправие всех культур, которым следуют члены общества. Тем не менее, эта идея не обнаружила подтверждения, потому что каждый человек – представитель своей культуры и не может сочетать в себе наряду с этим еще несколько культур, а тем более соблюдать их.

Человек-ребенок – это центр современной образовательной системы, развивающийся и воспитываемый в поликультурном пространстве. Очень важно именно с дошкольного и раннего школьного возраста развивать способность взаимодействовать с другими людьми и развивать комму-

никабельность, сотрудничать с ними и принимать других людей такими, какие они есть. В данном контексте антропологический и поликультурный подходы в образовании обладают значительным воспитательным потенциалом. Современная система образования, направленная на построение гуманных, цивилизованных, отношений, создает условия для воспитания целостной поликультурной личности и способствует толерантному отношению у подрастающего поколения к другим народам через познание культуры своего народа, приобщению к пониманию мировой культуры и общечеловеческим ценностям [1].

Формирование поликультурной личности нужно начинать с раннего детства, поскольку это сложный и длительный процесс. Чтобы в будущем сформировалась поликультурная личность, необходимо сформировать следующие чувства: а) патриотизм – чувство долга, гордость за историческое прошлое, чувство Родины, чувство ответственности, чувство симпатии к другим народам; б) любовь к природе – восхищение красотой природы, чувство прекрасного, сочувствие всему живому; в) сопереживание, сочувствие, терпимость и правдивость; г) чувство свободного общения (чувство удовлетворенности от понимания правильной устной речи собеседника); д) художественно-эстетическое (чувства прекрасного, эстетические переживания).

Государство должно обеспечивать социальную защиту детей-сирот и детей, которые остались без попечения родителей – это его главная и прямая обязанность, потому что в современной России проблема социального сиротства стала достаточно острой и актуальной.

Считаем целесообразным рассмотреть социализацию как антропологическое явление. По мнению Э. Шпрангера, проблема социализации не может быть решена без обращения к человеку и его природе. Как раз на это и направлена современная антропология. Э. Шпрангер указывает и на то, что «социализация – это процесс, который включает в себя все, что связано с человеком, все его способности, которые могут быть использованы для деятельности в обществе и для достижения успеха в этой деятельности, и все, что может способствовать развитию личности и осуществлению ее задач» [5, с. 233].

С позиций антропологии, предпосылками социализации выступают человеческие потребности (таблица 7).

Социализация, с точки зрения антропологии, – процесс освоения человеком окружающей социальной среды и превращение его в личность, то есть социальное качество индивида, выражающееся в его способности к саморегуляции и самосовершенствованию, в способности вступать в социальные отношения, взаимодействовать с другими людьми, принимать и реализовывать социальные роли, выполнять социальные функции.

В ходе социализации реализуются заложенные в человеке природные задатки. Общество при этом создает условия для саморазвития личности и формирования её целостности.

Таблица 7

Потребности, выступающие предпосылками социализации (по Э. Фромму)

Человеческие потребности	Анализ потребности
потребность в общении	изолированный от общества человек теряет социальные навыки и культурные ориентиры.
потребность в творчестве	лишенный возможности творческого самовыражения как глубинной направленности, человек теряет способность к саморазвитию.
потребности в ощущении связи с родом	каждый человек стремится ощутить себя звеном в цепи человеческого рода, возникшей в праистории и существующей в настоящем. Человек – это продукт природы, культуры, общества, но он и их источник. В настоящее время человек живет в мире, где все взаимосвязано: природа, общество, культура.
стремление к уподоблению, поиску объекта поклонения	если человек не находит себя в мире, то он не может найти и его, и тогда мир становится для него непостижимым и бессмысленным. Человек нуждается в системе ориентации
стремление к познанию, к освоению мира	в процессе социализации формируется система ценностных ориентаций, определяющая в конечном итоге и направленность личности, и ее поведение. Будучи результатом взаимодействия, социализация и развитие личности взаимно обуславливают друг друга, поэтому процесс социализации не может быть полностью понят без учета особенностей личности, условий ее развития и воспитания

Достижение целостности – это создание в рамках поликультурного образовательного пространства детского дома условий, которые позволили бы воспитаннику реализовать и развивать различные стороны своего «Я» (знания, обязательные для усвоения; физические возможности; личные интересы; способности; личные ценности, картина мира; собственная деятельность; мой внутренний мир). Этому подчинены все аспекты поликультурной образовательной среды детского дома (методы обучения, стиль общения, система дополнительного образования, воспитательная и психологическая работа).

Социализация – это процесс взаимодействия между человеком и обществом, во время которого человек усваивает определенные знания и умения, приобретает навыки. Знание происхождения, ценностей, этнокультуры и

традиций – это обязательное условие социализации в поликультурном образовательном пространстве детей-сирот. Также в определенных нормативно-правовых актах рассматриваются вопросы, связанные с детьми, которые остались без попечения родителей, и с детьми-сиротами. В соответствии с требованиями норм, прописанными в «Конвенции о правах ребенка» (статья 20), ребенок, который временно или постоянно остался без попечения родителей, имеет полное право на свою личную защиту и помощь со стороны государства. В свою очередь, государство должно создать определенные условия для того, чтобы ребенок, находящийся под опекой государства, мог получить полноценное физическое, духовное, интеллектуальное, нравственное и социальное развитие для дальнейшей самостоятельной жизни в обществе. Это все то, о чем говорилось выше – формирование поликультурной личности ребенка [2].

Построение системы работы детского дома на основе антропологического подхода предполагает: 1) организацию образовательного и воспитательного процесса, а значит, и образовательной среды на базе антропологических принципов: целостности ребенка в процессе образования, его активности, ориентации на развитие его способностей как субъекта культуры; 2) планирование деятельности всех специалистов детского дома на основе задач развития ребенка и организация постоянного сотрудничества всех специалистов.

Таким образом, детский дом – это базовое учреждение поликультурного образования, которое дает возможность детям-сиротам овладеть родной речью, сформировать мировоззрение, воспитать в себе определенные моральные нормы поведения и установить ценности жизни, и, что немаловажно, воспитанники именно здесь попадают в поликультурное пространство, где и начинается процесс развития. Как уже отметили выше, поликультурное образование имеет неразрывную связь с поликультурным воспитанием, которое, в свою очередь, предполагает учет культурных и воспитательных интересов наций, а также культивирует в человеке дух солидарности и взаимопонимания, что способствует становлению мира и сохранению культурной идентичности различных народов.

Одной из самых главных задач поликультурного образования выступает приобщение к национальной культуре и обычаям, которое осуществляется в образовательной организации через такие направления, как: 1) предметы народного быта: необходимо окружить ребенка такими предметами, так как это поможет детям понять, к какому народу и к какой нации они относятся, привыкнуть с раннего детства, привыкнуть к природе и культуре своей страны, к традициям своего народа. Также в ходе режимных моментов детей можно познакомить с их народными обычаями и традициями, в ходе тематического занятия ребенку будет легче понять, насколько важно участвовать в общем труде, т.к. именно труд объединяет и сближает людей; 2) фольклор: в ходе занятий использование разного рода сказок, песен, пословиц, поговорок, водить хороводы, т.к. это поможет развить у детей нравственно-ценност-

ное представление о добре и красоте, о правде и трудолюбии, о мужестве и храбрости. Знакомясь с литературными богатствами Родины и родных краев других народов, можно научить детей любить «малую» родину и относиться с большим уважением к истории и ценностям других народов. Так, дети научатся сопереживать героям произведений, и через художественное слово ребенок освоит эстетическое восприятие окружающего мира. Поэтому очень важно приобщать детей к национальной культуре; 3) праздники: народные традиции, обычаи и праздники непосредственно связаны с трудовой и общественной жизнью.

Можно использовать свободное время для знакомства детей с народными обычаями, с помощью которых дети смогут освоить элементарные правила поведения, как в обществе, так и в окружающей среде. Также детьми формируются такие понятия, как смена времен года, смена дня и ночи, изменение погодных условий, поведение птиц и животных в природе, и благодаря этим разговорам дети станут гуманнее и бережнее относиться к окружающей их среде и поймут, что они – это неотъемлемая часть природы.

По мере осознания собственной национальной идентичности и этнического многообразия мира в среде воспитанников исчезают национальные конфликты [3]. Для того, чтобы сохранить и поддерживать образцы национальной культуры, этническое самосознание народа, необходимо прививать детям-сиротам знания о национальных традициях, обычаях, фольклоре, способствовать сохранению народных промыслов и особенностей национальной самобытности, языка; формировать чувство гордости и патриотизма за свою страну и свой народ; развивать морально-нравственные качества детей; способствовать укреплению этнического самосознания; прививать толерантное отношение к людям другой национальности [4].

В связи с этим считается необходимым: а) ввести курсы, которые будут направлены на ознакомление с особенностями своей национальной культуры, обычаями, традициями, фольклором, образом жизни предков с целью сохранения самобытности каждого народа в эпоху массовой глобализации; б) провести определенные научные мероприятия: конференции, круглые столы по вопросам межнациональных отношений, особенно в полиэтнических регионах; в) привлечь воспитанников к изучению истории родного края, краеведению посредством проектной деятельности.

В педагогической антропологии образование рассматривается как процесс, в который человек включен в активной позиции. Активность рождается из интереса к информации или способу действия, интереса к другим людям, потребности в самопознании, осознании значимости происходящего для себя или группы людей, своего настоящего или будущего и т.д. Главное, что эта активность, даже если она умело создана извне, управляет ребенком изнутри, помогает ему преодолевать учебные трудности и идти к намеченной цели. Поэтому необходимо запустить и поддерживать внутреннюю активность воспитанника в поликультурном образовательном пространстве.

Итак, значительную роль в области поликультурного образования и воспитания играет педагог, который призван обеспечивать целостность существования воспитанника и поддерживать его активность, что требует целенаправленной и продуманной деятельности педагогов. Существовая в антропологическом подходе, педагог получает возможность постоянно обогащаться в профессиональном взаимодействии с воспитанником. Основной задачей педагога становится обеспечение свободы диалога. Диалог порождает вариативное видение мира, людей. Отсюда – любовь к любому ребенку; признание равенства людей в познании мира. Поэтому специалист в данной области должен обладать следующими качествами и навыками: 1) развитым критическим и рефлексивным мышлением; 2) принятием поликультурности мира; 3) уважением и чувством толерантности по отношению к иной культуре. Следовательно, важно приобщать воспитанников к прогрессивным национальным традициям и обычаям других народов. В своей совокупности все эти подходы к воспитанию детей-сирот центрируются на воспитаннике детского дома – будущем гражданине, родителе, семьянине, специалисте.

Список литературы:

1. Бодагова Е.А. Распространенность психических и аддитивных расстройств среди детей, оставшихся без попечения родителей [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. 2020. № 6. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=30266> (дата обращения: 28.09.2022).
2. Войнова А.В., Еремеева Н.Ф., Пилюгина Е.И. и др. Организационно-педагогические условия деятельности детского дома на современном этапе: опыт работы экспериментальной площадки на базе Государственного казенного учреждения для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, «Детский дом (смешанный) № 10 им. Н.К. Крупской» в г. Железноводске». Ставрополь, 2021. 137 с.
3. Войнова А.В., Говенко Ю.А., Пилюгина Е.И. и др. Современные подходы к сопровождению воспитанников детского дома По материалам работы опытно-экспериментальной городской площадки на базе Государственного казенного учреждения для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей «Детский дом (смешанный) № 10 им. Н.К. Крупской» в г. Железноводске. Ставрополь, 2022. 64 с.
4. Федеральный закон от 21.12.1996 № 159-ФЗ «О дополнительных гарантиях по социальной поддержке детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей» [Электронный ресурс] // Электронная справочно-правовая система «Консультант Плюс» URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_12778/079e7b4a2591f06b6af03599d9aabef165d65ec6/ (дата обращения: 20.09.2022).
5. Шпрангер Э. Новая философская энциклопедия: в 4 тт. / Под. ред. В.С. Стёпина. М.: Советская энциклопедия, 2010. 2816 с.

Подrezова Татьяна Александровна
Филиал ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт» в г. Железноводске

Podrezova T.A.
The Branch of SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute» in Zheleznovodsk
E-mail: tanya.podrezova.74@mail.ru

Краснокутская Лидия Ивановна
Филиал ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт» в г. Железноводске

Krasnokutskaya L.I.
The Branch of SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute» in Zheleznovodsk
E-mail: kurasnokutsky.v@mail.ru

Краснокутский Владимир Сергеевич
Филиал ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт» в г. Железноводске

Krasnokutsky V.S.
The Branch of SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute» in Zheleznovodsk
E-mail: kurasnokutsky.v@mail.ru

**АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ
В ПАТРИОТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ
ПОСРЕДСТВОМ ШКОЛЬНОГО МУЗЕЯ
(НА ПРИМЕРЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МУЗЕЯ БОЕВОЙ СЛАВЫ
МБОУ ООШ №1 ГОРОДА-КУРОРТА ЖЕЛЕЗНОВОДСКА)
ANTHROPOLOGICAL ASPECT IN PATRIOTIC EDUCATION
OF STUDENTS THROUGH THE SCHOOL MUSEUM
(ON THE EXAMPLE OF THE MUSEUM OF MILITARY
GLORY OF MBOU OOSH NO. 1 OF THE RESORT CITY OF
ZHELEZNOVODSK)**

Аннотация. В статье проанализирован многолетний опыт работы школьного музея Боевой Славы МБОУ ООШ № 1 в городе-курорте Железноводске на основе использования антропологического подхода в патриотическом воспитании подрастающего поколения через осуществление изучения героических судеб выпускников школы, отдавших свои жизни в годы Великой Отечественной войны, выполняя воинский долг в локальных конфликтах и обеспечивая защиту страны в мирное время.

Abstract. The article analyzes the long-term experience of the school museum of Military Glory of MBOU OOSH No. 1 in the resort town of Zheleznovodsk based on the use of an anthropological approach in the patriotic education of the younger generation through

the study of the heroic destinies of school graduates who gave their lives during the Great Patriotic War; performing military duty in local conflicts and ensuring the protection of the country in peacetime.

Ключевые слова: антропологический подход, патриотизм, гражданская позиция, музейная педагогика, Великая Отечественная война, экспонаты.

Key words: anthropological approach, patriotism, civic position, museum pedagogy, the Great Patriotic War, exhibits.

Одной из важнейших основ общественной жизни является патриотизм как политический принцип и как социальное чувство. Это выражается в знании истории своей страны, в уважении к ее историческому прошлому, в понимании того, что единство народа становится базой для его консолидации.

Современная школа нуждается в новых подходах в воспитании патриотических качеств личности. Одним из наиболее эффективных подходов, который активно внедряется в жизнь, является антропологический подход в образовательной и воспитательной деятельности. Эта концепция, обусловленная федеральным образовательным стандартом, способствует реализации колоссального воспитательного потенциала, который является базой для формирования у обучающихся патриотических качеств, зрелой гражданской позиции.

Изучение истории на основе антропологического подхода предполагает личностное эмоционально окрашенное восприятие прошлого родной земли, апелляцию к человеку, его месту в истории, изучение опыта выдающихся личностей, понимание повседневной жизни, служит источником и инструментом формирования у молодого поколения личностного, эмоционально окрашенного восприятия происходящего сегодня. Этот подход служит источником личностного восприятия прошлого и инструментом формирования личности.

Важную роль в преподавании гуманитарных дисциплин и, прежде всего, преподавании истории, играет историческая антропология, которая историю рассказа заменяет историей проблемы. Современная школа выполняет социальный заказ по воспитанию гражданина – патриота своей страны. Важную роль в выполнении этой задачи играет школьный музей с учетом того, что частью педагогической науки является музейная педагогика, которая ставит перед собой цель формирования личности через включение ее в разноплановую деятельность школьного музея [5, с. 7].

Применение историко-антропологического подхода формирует развитие у учащихся исследовательских компетенций, логического мышления, навыков исследовательской работы. Это способствует достижению цели ФГОС для обучающихся в курсе общей образовательной школы – искать, анализировать, сопоставлять, анализировать, оценивать.

Исходя из этого, на современном этапе развития российского образования получают поддержку школьные музеи. Музейная среда не только стимулирует познавательные интересы учащихся, но и способствует всестороннему их развитию, а наличие аутентичного (подлинного) музейного предмета побуждает к самостоятельному поиску информации.

Активизация деятельности в образовательном процессе связана с реализацией закона «Об образовании в Российской Федерации» (2012 г.), государственной программой «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2020-2025 годы», Концепцией исторического образования, Концепцией духовно-нравственного воспитания; с установками, отраженных в этих целеполагающих документах.

Все это реализуется в определенных формах с учетом общих и местных условий и сложившихся образовательных практик. Остановимся на характеристике и опыте работы некоторых из них, а именно, музейном уроке, занятиях в кружке.

Музейный урок – форма музейной работы, предусматривающая коллективное углубленное изучение материала и предполагающая проверку его усвоения, используется преимущественно как форма работы музея с учащимися школ, гимназий, лицеев, колледжей, но может применяться и в работе с другими категориями посетителей.

Урок в музее (на экспозиции, в фондах, в специально выделенных помещениях) проводится с целью приобретения учащимися знаний по определенной программе или же с целью закрепления и расширения знаний, полученных на уроке в школе. При этом музейный предмет выступает не как иллюстрация к полученным знаниям, а как непосредственный источник знаний.

Кружок при музее – объединение людей по интересам с целью углубления и расширения знаний и приобретения умений, связанных с профилем музея (художественный, технический, краеведческий, литературный, военно-исторический и др.). Основой работы кружка является музейная коллекция, тематическая экспозиция и связанные с ней виды музейной работы [5, с. 7].

Примером использования таких форм гражданского и патриотического воспитания обучающихся является деятельность школьного музея Боевой Славы МБОУ ООШ № 1 в городе-курорте Железноводске, которая тесно связана с его историей и историей его выпускников.

Школьный музей этой школы – это музейный комплекс: кабинет с экспозицией, памятник на школьном дворе погибшим выпускникам школы, часть рекреации, где выставлены в хронологической последовательности стенды с информацией о главных битвах Великой Отечественной войны, фотографии выпускников школы – железнородчан, принимавших в них участие.

Музей Боевой Славы был открыт 11 января 1974 г. Этому мероприятию предшествовала многолетняя кропотливая работа учителей и отрядов школьников, носивших название «красные следопыты», по сбору материалов о погибших выпускниках.

Но началом работы по созданию музея стала дата – 08 мая 1968 года. Накануне Дня Великой Победы в школе прошла первая торжественная линейка «Родина помнит своих сыновей», ставшая традиционной. На первой линейке состоялось торжественное открытие памятной мемориальной доски с фамилиями погибших выпускников школы. Всего на тот момент было известно 100 фамилий.

Включенность обучающихся в проведение музейных уроков, кружковую работу проходила под девизом: «Не забудьте терпеливо искать свидетельства тех, кто пал за себя и за вас... Помните: не было безымянных героев (слова чешского антифашиста Юлиуса Фучика) [3]. Практика его реализации объединяла ценностный и деятельностный компоненты, проявляющиеся в поисковой работе. Наиболее результативными приемами стали встречи с родителями, поколением детей войны, работа с семейными архивами, встречи с представителями поколением победителей и др.

В результате такой работы сформировался фонд: было выявлено еще 120 имен павших в боях за Родину выпускников школы. Их родители, родственники, одноклассники передали в создающийся музей фотографии и документы, личные вещи и школьные принадлежности их сынов, дочерей, братьев, сестер, друзей. Были открыты неизвестные страницы, отражающие фронтовую жизнь воспитанников школы, освобождение Кавказских Минеральных Вод от немецких захватчиков в январе 1943 г., деятельность партизанского отряда имени М.Ю. Лермонтова в период оккупации Северного Кавказа.

В 1974 г. во время летней практики ребята собрали средства на памятник погибшим выпускникам, который установили в школьном дворе. По случайной случайности в этом же году в санатории Железноводска «Дубовая роща» отдыхал известный советский поэт Роберт Рождественский. Он откликнулся на просьбу школьников и написал четверостишие для барельефа памятника:

Мы ушли из этой школы
Прямо в вихри грозные,
Будьте счастливы, живые,
Помните о нас, живые...

В результате этой кропотливой работы у учащихся сформировались навыки работы с первоисточниками, умение сопоставлять различную информацию, выявлять личности участников, отдельные судьбы людей, ставить проблемные вопросы и искать на них ответы. Изучение материалов через конкретную личность участника войны сделали процесс изучения для учащегося открытием пути к реальным событиям обычных людей, современников сегодняшнего дня.

Высокая оценка содержания деятельности музея нашла свое отражение в общественном признании вклада коллектива педагогов и учащихся в сохранение исторической памяти. В 1975 году музею был присвоен официальный статус. В этом же году он получил Диплом Центрального штаба Всесоюзного похода комсомольцев и молодежи по местам боевой славы, посвященного 30-й годовщине Победы советского народа в Великой Отечественной войне и Диплом первой степени с памятной медалью Всероссийского общества охраны памятников истории и культуры. Материалы музея были представлены на выставке ВДНХ в Москве.

В 80-е годы и до начала 90-х годов XX века в музее проходили уроки Мужества, церемонии вручения комсомольских билетов и прием в пионеры, присваивались отрядам имена погибших героев-выпускников школы, проводились экскурсии. Почетными гостями были Герой Советского Союза М.А. Егоров, водрузивший знамя Победы над рейхстагом; летчики – герои

Советского Союза А.А. Чербаков, И.В. Морозов; командир 57-го гвардейского корпуса, освобождавшего Железноводск от немецко-фашистских захватчиков, С.М. Черный; легендарные защитники Малой Земли, заслуженные люди Железноводска [3].

Большое место в музее занимали экспонаты, собранные во время походов – экспедиций, которые каждое лето совершали его участники по местам Боевой Славы на перевалах Главного кавказского хребта – Клухорского, Марухского, где проходили ожесточенные сражения битвы за Кавказ. Это пулеметные ленты, гильзы, снаряды, осколки мин, немецкие и советские каски.

Походы–экспедиции сопровождались изучением исторической и географической характеристик района, по которому предстояло пройти, деятельности патриотов данного края в разные времена. Большую включенность в историю давало привлечение участников тех событий, которые изучались. Например, в походе по местам боев на Северном Кавказе школьников сопровождали боец особого альпийского отряда И.Я. Скорик и альпинист–разведчик партизанского отряда Х.Б. Глоов.

Еще одной формой активной музейной практики по воспитанию патриотизма является функционирование школьного кинотеатра «Огонек». Это давало возможность регулярно демонстрировать военно-патриотические фильмы, проводить кино вечера, такие, как кино вечер «Бойцы невидимого фронта», где выступил бывший узник фашистского лагеря смерти «Освенцим», офицер Советской Армии, автор книги «Смерть победившие» Н.И. Масленников. Итогом встречи стал просмотр фильма «Жаворонок», повествующий о трудной борьбе в застенках концлагеря нашего советского танкового экипажа. Такая работа воспитала междисциплинарные знания, сформировала навыки – умение пользоваться средствами массовой информации: демонстрировать фильмы, снимать документальные видеоролики.

С течением времени к стендам о погибших в Великую Отечественную войну добавилась информация о выпускниках, отдавших свои жизни в военных конфликтах в Афганистане и в Чечне.

Требования к современному образованию и воспитанию способствуют сохранению наработанного за многие годы и введению новых методов и приемов в обучения и воспитания в соответствии с ФГОС.

На современном этапе в деятельности музея Боевой Славы ООШ №1 г. Железноводска все традиции, заложенные в советский период, продолжают. По-прежнему его работой руководит Совет, в который входят обучающиеся, интересующиеся историей своей страны и края. Среди них есть лекторы, экскурсоводы, оформители, волонтеры.

К традиционным мероприятиям добавились современные конкурсы, квесты. Несмотря на использование новых практик, неизменным остаются целевые установки – сохранение исторической памяти о военных событиях, основываясь на изучении героических судеб выпускников школы, отдавших свои жизни в годы Великой Отечественной войны, выполняя воинский долг в локальных конфликтах и обеспечивая защиту страны в мирное время. Среди основных задач – сохранение памяти о выпускниках школы – участниках Великой Отечественной

войны и воспитание на примере их подвига обучающихся в школе. Не меньшая задача – пополнение новыми материалами фондов музея и противостояние фальсификации исторических процессов главного события XX века.

Неоценимым материалом для развития поисковой научно-исследовательской деятельности являются фонды «Фонд Победа», «Память народа», основанные на мемориальном фонде Российского архива Министерства обороны. На сайтах этих фондов активисты поиска находят имена выпускников школы с официальными и, что важно, уточненными данными о земляках. Восстановление фотографий всех выпускников школы позволило школе достойно идти в рядах «Бессмертного полка» г. Железноводска. Школа вновь соединила участников войны – выпускников с городом.

В оценку деятельности школы значительную лепту внесла деятельность школьного музея – в июне 2015 года она была награждена Почетным знаком «За активную работу по патриотическому воспитанию граждан Российской Федерации» Коллегией Российского государственного военного историко-культурного Центра при правительстве Российской Федерации.

Анализ основных направлений деятельности музея «Боевой Славы» МБОУ ООШ № 1 подтверждает, что на каждом временном этапе школьный музей, несомненно, является эффективным средством воспитания обучающихся, способом приобщения их к историческому прошлому, формированием их зрелой гражданской позиции; формирования патриотических чувств через изучение судеб выпускников школы, осуществляемом в рамках антропологического подхода. Это способствует решению образовательных и воспитательных задач.

Перед современным образованием стоит проблема воспитания духовно-нравственной личности на конкретном примере выпускника-героя, выпускника-защитника Родины. Для педагогической антропологии основной является задача обеспечения условий этой деятельности через организацию деятельности школьного музея «Боевой Славы», где центральной фигурой выступает обучающийся, который изучает личности своих сверстников 40-х годов XX в. и учится у них определять свой жизненный выбор.

Вся работа школьного музея «Боевой Славы» ООШ №1 г. Железноводска свидетельствует о том, что антропологический метод и подход подтверждает необходимость его широкого применения в практической деятельности школьных музеев.

Список литературы:

1. Александрова Е.А. В чём сегодня состоит социальный заказ учреждениям дополнительного образования детей? // Воспитание школьника. № 8. 2010. С. 3-6.
2. Буйлова Л.Н. Актуальные проблемы организации патриотического воспитания в системе дополнительного образования детей [Электронный ресурс]. URL: <http://dopedu.ru/stati/152-2012-05-23-19-14-02.html> 2015 (дата обращения: 12.10.2022).
3. Ермаков П.Я. Растить патриотов. Б/и. Ставрополь, 1978. 109 с.
4. Пятагина Р.В. Методика реализации антропологического подхода при изучении истории в школе. [Электронный ресурс]. URL: <https://infourok.ru/statya-metodi>

РАЗДЕЛ 4. Антропологические основы стратегий и технологий обучения, воспитания личности
ka-realizacii-antropologicheskogo-podhoda-pri-izuchenii-istorii-v-shkole-2721230.html
2022 (дата обращения: 12.10.2022).

5. Шляхтина Л.М., Мастеница Е.Н. Музейно-педагогическая мысль в России. Исторические очерки. Санкт Петербургский гос. ун-т культуры и искусств. СПб.: СПбГУКИ, 2006. 271 с.

УДК 378.174

Савин Денис Игоревич
ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский
федеральный университет», г. Ставрополь

Savin D. I.
FSAEI HE «North Caucasian Federal University», Stavropol
E-mail: savindenis1978@mail.ru

Стрельников Роман Владимирович
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный
педагогический институт», г. Ставрополь

Strelnikov R. V.
SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol
E-mail: r.strelnikov2016@yandex.ru

Мхце Борис Алиевич
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный
педагогический институт», г. Ставрополь

Mkhtse B.A.
SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol
E-mail: borismkhtse@rambler.ru

**АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ РЕАЛИЗАЦИИ
ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ВОЛОНТЕРСТВА В ДИСКУРСЕ
МОТИВАЦИИ АКТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
СТУДЕНТОВ И ПРАКТИКИ СОХРАНЕНИЯ ЗДОРОВЬЯ
ОКРУЖАЮЩЕЙ СРЕДЫ**

**IMPLEMENTATION OF ECOLOGICAL VOLUNTEERING
ANTHROPOLOGICAL ASPECT IN THE DISCOURSE OF
MOTIVATION OF STUDENTS' ACTIVE WORKING
AND THE PRACTICE OF THE ENVIRONMENT
PRESERVING THE HEALTH**

Аннотация. Статья посвящена изучению антропологического аспекта экологического образования в целом и ценностным основам экологического волонтерства в частности, а также принципам и практическим рекомендациям по мотивации студентов к занятию волонтерской деятельностью экологического

типа. Целью исследования является комплексный анализ проблемы интеграции экологического волонтерства в студенческую среду. В рамках исследования авторы используют философские (общенаучные), психологические и культурологические методы. Результаты исследования подводят итог методическим поискам и практике природопользования, экологического воспитания студентов 1-2 курсов.

Abstract. The article is devoted to the study of the anthropological aspect of environmental education in general and the value bases of environmental volunteering in particular; as well as the principles and practical recommendations for motivating students to engage in environmental volunteer activities. The purpose of the study is a comprehensive analysis of the problem of integrating environmental volunteering into the student environment. As part of the study, the authors use philosophical (general scientific), psychological and cultural methods. The results of the study sum up the methodological searches and practice of nature management, environmental education of students of 1-2 courses.

Ключевые слова: волонтерская деятельность, экологическое воспитание, студенчество, мотивация, окружающая среда, ценность, солидарность, взаимодействие.

Key words: volunteering, environmental education, students, motivation, environment, value, solidarity, interaction.

Антропологический аспект экологического образования и такого особого направления работы студенческих сообществ, как экологическое волонтерство, предписывает, что в условиях новых реалий, когда глобальные процессы затрагивают все сферы социальной жизни, возрастает необходимость формирования у людей конкретных аксиологических концептов и ценностных ориентиров согласно существующему государственному заказу и в контексте углубления института морали. Очевидным является то, что истощение естественных ресурсов и потеря человеком связи с природой – две стороны одной медали, и, из всего перечня средств, которыми мы обладаем для решения сложившейся проблемы, важно выделить не только наднациональные средства, касающиеся оптимизации промышленного производства или сохранения биоразнообразия, но и социокультурные, связанные с деятельностью каждого человека как части единой суперсистемы.

На наш взгляд, одним из значимых вкладов в обогащение антропологического аспекта природосообразности может стать улучшенная модель экологического воспитания и экологического волонтерства, практика развития которых показывает, что наиболее активно включаются в данный вид повседневной деятельности студенты 1-2 курсов обучения, поэтому именно с ними и следует проводить психолого-педагогическую работу, мотивируя коллектив к помощи своим согражданам в тяжелое и непостоянное время. Экологическое волонтерство как инструмент педагогического взаимодействия способно не только сформировать гуманную концепцию природопользования в мировоззренческой системе студентов, но и предоставить молодежи новые эмпирические представления о жизнедеятельности в целом.

Антропологические аспекты программ и связанных с ними курсов по экологическому образованию студентов призваны адаптировать традиционную концепцию, охватывающую вопросы социального взаимодействия по поводу экологических угроз, под требования современного системно-деятельностного подхода, принципов профессионального роста и личностного развития, а также системы высшего образования [2, с. 24]. Наиболее эффективной мерой рациональной реализации досуга является переход от стандартизированной учебной деятельности к новой модели самообразования, экологического воспитания и социально ориентированной деятельности студентов. Такие волонтерские движения, как «World4U», «Доброе дело», «Дружины охраны природы» призваны решить часть проблем с окружающей средой на макро- и микроуровнях при одновременном поиске возможностей для самореализации [7].

Для того, чтобы успешно мотивировать студентов к занятию добровольческой, волонтерской деятельностью, преподаватель должен предварительно сформировать у них ключевые принципы функционирования эко-волонтерских отрядов:

1) солидарность – признание равных прав и возможностей всех участников экологических мероприятий;

2) культуросообразность – проведение работ с учетом особенностей функционирования социума в том или ином регионе;

3) законность – соответствие деятельности волонтеров по защите и восстановлению окружающей среды законодательству Российской Федерации;

4) ответственность – обязанность выполнять принятую работу качественно, с оценкой собственной деятельности;

5) безвозмездность – понимание того, что труд волонтеров не оплачивается, работа выполняется только на основе личной инициативы;

6) добровольность – стремление участвовать в деятельности по личному волеизъявлению [5, с. 306].

Как пишет Д.Г. Ващенко, в антропологическом ключе для большинства волонтеров-студентов наиболее важным фактором вовлеченности в процесс добровольческой, безвозмездной деятельности является похвала и наличие возможности получить полезные преимущества от участия в волонтерстве, будь то разного рода грамоты, сертификаты или неденежные вознаграждения. Несмотря на то, что такая специфика противоречит основе волонтерской деятельности, мы обязаны учитывать ее, проводя мотивацию на учебных парах. Вторым по значимости выступает возможность получения позитивного опыта работы в конкретной профессиональной среде, приобретение социальных связей. Третье – это посещение интересных мероприятий и общение с известными в определенной сфере личностями [1, с. 125].

Как показывает практика педагогической деятельности и поиска средств антропологической и эко-культурной сообразности, экологическое волонтерство дается гораздо сложнее, чем волонтерство непосредственно в социальной сфере. Возможность получения новых профессиональных

качеств и поиска новых возможностей здесь инкорпорируется в психологизмы и социально-экзистенциальные потребности человека, так как получить престиж и самореализацию в рамках своего вклада в благосостояние экологической среды достаточно сложно [3, с. 365]. То, что остается педагогу, – опираться на чувство солидарности и природосообразности в сознании студентов либо пойти более длинным путем и начать формировать данные качества самостоятельно. Для этого потребуются целый комплекс культурных мероприятий, начиная с таких видов работ, как посадка деревьев в заповедниках (что должно укрепить социальное самочувствие студентов) или тематические встречи со школьниками на уроках по биологии, географии и т.д. Волонтеры-студенты могут устраивать внеклассные мероприятий в рамках изучения школьниками основ природопользования, что должно усилить социальные связи и повысить значимость природы еще и в глазах студентов, для реализации с ними более сложных, комплексных задач.

Студенты, изучившие основы волонтерской деятельности, в условиях правильной мотивации, могут заниматься следующими видами работы по улучшению или восстановлению экологической среды:

- вести активную эколого-просветительскую деятельность;
- помогать устраивать в приюты бездомных животных или способствовать нахождению для них новых хозяев;
- проводить мероприятия, посвященные «дням чистоты», в учебных заведениях;
- проводить экскурсии по природному массиву вблизи города;
- разбирать завалы или хлам у городских дворов, вблизи парковых и береговых зон;
- участвовать в городских субботниках;
- участвовать в мероприятиях по сезонной высадке деревьев и кустарников;
- участвовать в мероприятиях, направленных на «озеленение» территории микрорайона;
- участвовать в проектной деятельности (творческих проектах или «проектах нового поколения») со школьниками;
- участвовать в раздельном сборе мусора и его утилизации и др. [4].

К экологическому волонтерству студентов можно привлечь в рамках Российского экологического движения (РЭД), где участники организуют субботники и разного рода эко-акции, формируют образовательные программы и общественные слушания. Но это не единственный способ обеспечения взаимосвязи с молодым поколением: в современном цифровом мире новые виды добровольчества позволяют интегрировать экологическое волонтерство и участие в онлайн-площадках, благодаря этому можно, например, пропагандировать отказ от пользования целлофановыми пакетами, пластиковыми подложками или одноразовыми стаканами, поддерживать заповедники с помощью благотворительности и пожертвований, отслеживать разработку проектов по экологическим направлениям и сообщать о них в своих социальных сетях в виде постов, петиций и пр. Все это в совокупности

позволяет проводить удаленный мониторинг природоохранительных фондов и поддерживать их в рамках эко-экспедиций [6, с. 219].

Таким образом, можно сказать, что антропологический аспект экологического образования и экологическое волонтерство студентов призывает нас формировать нормы здорового образа жизни посредством участия в акциях по защите и восстановлению окружающей среды. Экологическое волонтерство помогает расширить кругозор, приобрести новый социальный и профессиональный опыт, увидеть разнообразные ландшафты природы и интегрировать свое социальное действие в краевые вузы. Для дальнейшего развития существующих тенденций экологического волонтерства требуется более активная государственная поддержка, однако, возможно и местное координирование, в дискурсе мотивации со стороны педагога и социального работника учебного заведения.

Список литературы:

1. Ващенко Д.Г., Ващенко Д.Г., Судиловский Д.А., Волков А.Д. Волонтерство в социальной сфере. «Серебряное волонтерство» // Актуальные вопросы организации волонтерской деятельности в рамках подготовки к Универсиаде 2019. Красноярск: Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М.Ф. Решетнева», 2020. С. 124-126.
2. Гончаров А.С., Кобзарева И.И. Об особенностях рационального депрограммирования в экспериментальной психологии // IV Международный научно-образовательный форум «Хэйлунцзян-Приамурье»: Сборник материалов Международной научной конференции, Биробиджан, 19 ноября 2021 года. Биробиджан: Приамурский государственный университет им. Шолом-Алейхема, 2022. С. 22-28.
3. Кобзарева И.И., Прилепских О.С., Гончаров А.С. Проблема Дизайн-анализа в экзистенциальной психологии // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 76-1. С. 364-367.
4. Терещенко О.В., Ушмаева К.А., Чемоданов Р.С., Гончаров А.С. Пути, способы и механизм формирования социальных стереотипов в советском обществе (довоенный период) // Вопросы национальных и федеративных отношений. 2022. Т. 12. № 8(89). С. 2840-2850.
5. Хамхоева Л.М. Экологическое воспитание при применении этической беседы // Проблемы общественных наук в России и за рубежом: история и современность: Сборник статей по материалам Международной научно-практической конференции, Йошкар-Ола, 24 марта 2022 года. Йошкар-Ола: АНО ВО «Межрегиональный открытый социальный институт», 2022. С. 304-309.
6. Dubrova, E. I. Developing environmental culture among modern students / E. I. Dubrova // LinguaNet : сборник материалов III Всероссийской молодёжной научно-практической конференции с международным участием, Севастополь, 26–27 ноября 2021 года. Севастополь: Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Севастопольский государственный университет», 2021. Р. 218-220.
7. ΚΟΣΜΟΠΟΛΙΤΗΣ: picture of the world and the spirit's perfection / R. Arnold, T.V. Goncharova, A.S. Goncharov [et al.] // StudNet. 2022. Vol. 5. No 6. P. 163.

Селина Наталья Николаевна
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный
педагогический институт», г. Ставрополь

Selina N.N.
SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol
E-mail: Snn15@bk.ru

АНТРОПОЛОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ПЕРИНАТАЛЬНО- ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЦЕНТРА

ANTHROPOLOGICAL MODEL OF THE PERINATAL PSYCHOLOGICAL CENTER

Аннотация. В статье раскрывается понятие «перинатально-психологический центр» и определена его миссия, отмечены возможности психолого-педагогического образования будущих родителей. Выявлены формы работы перинатально-психологических центров с будущими родителями и членами семьи. Предлагается антропологическая модель функционирования перинатально-психологического центра.

Abstract. The article proposes the author's interpretation of the concept of «perinatal-psychological center», identifies and describes its mission, organizational structure and content of medical and psychological work with clients. The idea of creating perinatal psychological centers for psychological support of expectant mothers in the first, second and third trimesters of pregnancy is substantiated.

Ключевые слова: перинатально-психологический центр; антропологическая модель, образовательная деятельность; медико-психологическое сопровождение; психологическая поддержка, консультирование; антропологические принципы.

Key words: perinatal psychological center; theoretical model; medical and psychological support; counseling; principle of humanization, subject-subject approach.

Государство выдвигает перед социальными институтами задачи по решению демографических проблем, поддержке мужчин и женщин в подготовке к родительству, разработке комплекса благоприятных психолого-педагогических условий для воспитания детей в семье. Решение данных задач возможно при условии создания в стране сети перинатально-психологических центров, оказывающих комплекс медицинских, психологических и педагогических услуг населению и каждой семье. Перинатально-психологические центры будут во многом способствовать консолидации усилий педагогов, психологов, медиков, социологов для удовлетворения запросов государства в медицинской, психологической и педагогической поддержке российской семьи и ее семейных ценностей. Возможности перинатально-психологических центров должны быть направлены на успешное формирование психолого-педагогических знаний у состоявшихся родителей, у тех, кто только готовится к родительству, а также у их родственников.

Практика показывает, что в настоящее время перинатально-психологические центры multifunctional. Они создаются и как самостоятельные организации, и как отделения в медицинских учреждениях, и как составная часть центров психологического консультирования при образовательных учреждениях.

Особая антропологическая миссия перинатально-психологических центров состоит в том, чтобы оказывать помощь будущим и состоявшимся родителям, помогать в развитии эмоциональной сферы всех членов семьи, в воспитании детей, в осуществлении психолого-педагогического образования взрослых.

Данную миссию реализуют психологи-практики, которые в содружестве с педагогами и медицинскими работниками осуществляют пять основных направлений антропологической помощи и поддержки семьи: обеспечивают подготовку супругов к родительству; создают условия для медико-психологического сопровождения беременных женщин; оказывают помощь семье после появления новорожденного; поддерживают родственников, осуществляющих воспитание детей; помогают в установлении эмоциональных контактов старших детей с новорожденными.

Основные направления работы перинатально-психологических центров основаны на принципах антропологического подхода и определяются запросами населения. Так же, как и в психологических центрах, содержание их деятельности определяется данными первоначальной комплексной диагностики, состоящей из медицинской и психологической диагностики.

Центральная миссия перинатально-психологических центров состоит в оказании помощи семье для выполнения важной роли по подготовке матери к успешным родам, в адаптации родителей к новой социальной роли – роли отца и матери.

Вторая миссия перинатально-психологических центров состоит в том, чтобы систематически оказывать организационную и медико-психологическую помощь по уходу за ребенком в период новорожденности, в профилактике послеродовой депрессии у женщин, в адаптации старших детей к появлению в семье брата или сестры.

Третья миссия перинатально-психологических центров состоит в разработке профилактических мер по предупреждению аборт, по оказанию помощи семье в осуществлении здорового образа жизни при планировании беременности и вынашивании малыша, по трансформации базовых культурно-исторических ценностей, присущих российской семье, в ценностное пространство конкретной семьи.

Таким образом, обозначенные направления функционирования перинатально-психологических центров носят комплексный антропологический характер. Их роль заключается в медицинском и психолого-педагогическом сопровождении членов семьи новорожденного ребенка, старших братьев и сестер, бабушек и дедушек, в оказании конкретной поддержки будущей матери на пренатальном, перинатальном и постнатальном этапах беременности.

В настоящее время появился целый спектр научных исследований, которые раскрывают особенности создания служб и центров, выполняющих медико-психологическую помощь населению. Исследования А.Г. Асмолова [1], Н.П. Коваленко [3], Г.Г. Филипповой [5] и др. свидетельствуют о том, что сегодня активизировались запросы населения к медикам, педагогам, психологам, антропологам. Авторы отмечают, что долгие годы субъектами медико-психологического сопровождения было подрастающее поколение, переживающие различные этапы онтогенетического развития.

Однако в настоящее время наблюдается недостаток в специальных антропологических исследованиях, обобщающих практику перинатального опыта и обеспечивающих создание стройной антропологической модели функционирования перинатально-психологического центра. Именно такие центры выполняют свою важную антропологическую миссию, целенаправленно сопровождают подготовку женщин и мужчин к появлению нового члена семьи и к ответственному выполнению родительских функций.

Для разработки антропологической модели функционирования перинатально-психологических центров потребовался дополнительный анализ публикаций по исследуемой проблеме и обобщение практики медицинских и психолого-педагогических центров, представленной в работах И.В. Дубровиной [2], Г.Г. Филипповой [5], А. Маслоу [4] и др.

Важная роль при конструировании антропологической модели перинатально-психологического центра выполняет концепция гуманистической психологии А. Маслоу [4]. Она основана на антропологической теории пяти групп человеческих потребностей, обеспечивающих динамику развития личности: физиологических потребностей, потребностей в чувстве безопасности, потребностей в принятии и солидарности, потребности в уверенности в себе, потребности в самореализации. Иерархия потребностей, выявленных А. Маслоу, определяется их значением в жизни каждого человека. Важно то, какую функцию они выполняют как в жизнедеятельности, так и в эмоциональном состоянии личности. Гуманистический подход А. Маслоу к рассмотрению антропологической целостности человека позволяет обосновывать значение родительских проблем, помочь преодолеть членам семьи состояния неопределенности и страха, оказать психолого-педагогическую помощь и поддержку. А. Маслоу подчеркивал, что особую роль в стабилизации эмоционального состояния личности занимает психологическая поддержка процесса самореализации, выраженная в осознании собственной Я-концепции, в самовоплощении и самосовершенствовании.

Весь комплекс базисных антропологических потребностей, охарактеризованных А. Маслоу, присущ будущим родителям. Однако среди них, особое место занимает потребность в родительской самореализации и самовоплощении в детях. Именно антропологическая парадигма функционирования перинатально-психологических центров дает возможность родителям для получения медицинской помощи, оказания

психологического сопровождения и расширения педагогических знаний в области семейного и успешного родительства. Антропологический принцип медико-психологической поддержки понимается как психолого-педагогическое взаимодействие субъектов, направленное на оказание превентивной и оперативной помощи каждому члену семьи, особенно семьям, ожидающим ребенка.

Таким образом, психолого-педагогический аспект работы перинатально-психологических центров заключается в соучастии специалистов в подготовке матерей и отцов к осознанному родительству, к преодолению кризисных ситуаций, к укреплению физического и психологического здоровья, к совершенствованию материнской и отцовской Я - концепции.

Организационные формы психолого-педагогической поддержки в перинатально-психологических центрах состоят из фронтального, группового и индивидуально-психологического взаимодействия специалистов с клиентами. Психологическая поддержка клиентов перинатально-психологического центра – это совместное субъект-субъектное взаимодействие психологов, врачей и родителей. Оно предполагает понимание, принятие, авансирование, выбор особых стратегий и тактик подготовки к родительству в условиях перинатально-психологического центра.

При создании перинатально-психологического центра важно конструирование практико-ориентированной антропологической модели, обеспечивающей его существование и осуществление деятельности по сопровождению женщины и ее семьи в стремлении к счастливому родительству.

Методология теоретического моделирования позволит обеспечить построение алгоритма проектирования организационной структуры перинатально-психологических центров и определить содержание деятельности специалистов, работающих в них. Построение практико-ориентированной модели функционирования перинатально-психологического центра носит многомерный характер, состоящий из трех структурных компонентов: организационно-целевого, субъектно-деятельностного, рефлексивно-оценочного.

1. Организационно-целевой компонент определяет нормативно-правовую, кадровую, инструментальную и методическую основу для работы специалистов с клиентами.

2. Субъектно-деятельностный компонент предполагает разработку программ практической работы с клиентами по всем направлениям функционирования центра.

3. Рефлексивно-оценочный компонент предусматривает оценку эффективности медицинского и психолого-педагогического сопровождения, обеспечивающего создание благоприятного эмоционального климата в семье.

Идея разработки и создания перинатально-психологического центра находит подтверждение в практике и распространяется на настоящих и будущих матерей, их мужей и старших детей, на бабушек и дедушек, их близких родственников и друзей.

Практико-ориентированная антропологическая модель функционирования перинатально-психологического центра обеспечивает выбор стратегических и локальных целей в сопровождении и поддержке семьи при решении демографических задач государством.

Изложенное выше позволяет сделать ряд выводов о том, что:

- в настоящее время наблюдается стремление врачей, психологов, педагогов к поиску антропологических моделей медико-психологического сопровождения поддержки семьи в период появления новорожденного ребенка, в установлении эмоциональных контактов со старшими детьми, в выборе стратегии приобщения членов семьи к традиционным семейным ценностям;

- к числу наиболее современных центров, обеспечивающих осуществление эффективного родительства, относятся перинатально-психологические центры;

- миссия перинатально-психологических центров основана на методологии антропологического подхода; она состоит в том, чтобы обеспечить запрос российских семей на получение квалифицированной психолого-педагогической и медицинской помощи в освоении родительских компетенций, в формировании ценностного отношения к родительскому статусу, в обеспечении счастливого детства новорожденному ребенку и старшим детям;

- антропологическая модель перинатально-психологических центров имеет сложную структуру и выполняет помогающую, сопровождающую и поддерживающую функции, обеспечивающие помощь каждой семье и эффективное решение демографических проблем в государстве.

Список литературы:

1. Асмолов А.Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека: монография. 3-е изд., испр. и доп. М.: Смысл: Издательский центр «Академия», 2007. 525 с.

2. Дубровина И.В., Борисова Е.М., Прихожан А.М. Модель развития психологической службы системы образования России // Детский практический психолог. Обнинск. 1994. 280 с.

3. Коваленко Н.П. Психологические особенности и коррекция эмоционального состояния женщины в период беременности и родов: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. СПб., 1998. 24 с.

4. Маслоу А. Мотивация и личность: пер. с англ. СПб.: Евразия, 1999. 479 с.

5. Филиппова Г.Г. Материнство: сравнительно-психологический подход // Психологический журнал. 1999. №5. С.81-88.

6. Шумовская О.А. Потребности женщин в психологической поддержке со стороны акушерских работников среднего звена во время беременности, родов и послеродовой период / О.А. Шумовская // Педагогика и психология в современном мире: теоретические и практические исследования: сб. ст. по материалам XXVII Международной научно-практической конференции «Педагогика и психология в современном мире: теоретические и практические исследования». М., Изд – во. «Интернаука», 2019. № 9(27). С. 88-94.

Склярова Ирина Владимировна
ФГБОУ ВО «Пятигорский государственный университет», г. Пятигорск

Sklyarova I. V.
FSBEI HE «Pyatigorsk State University», Pyatigorsk
E-mail: ckliarova@mail.ru

АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ НЕПРЕРЫВНОГО ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

ANTHROPOLOGICAL GROUNDS FOR CONTINUOUS ADDITIONAL EDUCATION OF SCHOOLCHILDREN

Аннотация. В статье раскрывается законодательная база, конкретизирующая методологические основы использования антропологического подхода к построению системы дополнительного образования; намечена характеристика преемственной взаимосвязи между системой основного и дополнительного образования, выявлены антропологические основания использования дополнительного образования в дидактике целостного педагогического процесса.

Annotation. The article reveals the legislative framework that specifies the methodological foundations for using the anthropological approach to building a system of additional education; the characteristics of the successive relationship between the system of basic and additional education are outlined, the anthropological grounds for the use of additional education in the didactics of a holistic pedagogical process are identified.

Ключевые слова: педагогическая антропология, дополнительное образование, методология, личность, задатки, способности, познавательный интерес, принципы, целостный педагогический процесс, педагогические технологии, субъект-субъектное взаимодействие, компетенции, технологии дистанционного образования.

Key words: pedagogical anthropology, additional education, methodology, personality, inclinations, abilities, cognitive interest, principles, integral pedagogical process, pedagogical technologies, subject-subject interaction, competencies, distance education technologies.

Согласно Федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. дополнительное образование направлено на практическое решение многих педагогических задач, которые достаточно трудно решаемы в условиях основного образования. Оно создает дополнительные условия для развития способностей и удовлетворения познавательных интересов человека [4].

В связи с тем, что дополнительное образование – это одно из приоритетных направлений современной образовательной практики, наряду с основным образованием оно способствует формированию всесторонне развитой личности. В настоящее время как система основного, так и система дополнительного образования основана на важнейшем методологическом принципе – принципе антропологического подхода, обеспечивающим учет задатков и способностей и индивидуальных особенностей личности.

В исследованиях Б.М. Бим-Бада [1], Е.Н. Шиянова [5] и др. отмечено, что антропология представляет собой комплексную науку, предметом которой является человек. Антропология как система научного знания является основанием для развития базовых концепций педагогической антропологии. Основы современной педагогической антропологии были заложены еще в середине XIX века К.Д. Ушинским в фундаментальной работе «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии» [3]. Эта работа обобщила основные идеи и достижения человековедческих наук. Она стала своеобразной точкой отсчета, определившей начало нового этапа в развитии педагогической мысли, – этапа гуманистического отношения к обучающимся, этапа ориентации педагогов на осуществление целостного педагогического процесса, этапа поиска эффективных путей развития задатков и способностей личности.

Тот факт, что современная педагогическая антропология охватывает все уровни основного и дополнительного образования, отмечено в работе Б.М. Бим-Бада [1]. Раскрывая методологическую сущность антропологического подхода, он подчеркивал, что система дополнительного образования направлена на удовлетворение потребностей личности в творческом саморазвитии и самореализации. Б.М. Бим-Бад отмечал, что содержание и структура «антропологического фундамента педагогики» являются важнейшим моментом дифференциации педагогических течений.

Дифференцируя методологические основания антропологического подхода к дополнительному образованию, автор выделял четыре направления человековедческих знаний, объясняющих основные направления жизнедеятельности человека и развития личности: естественнонаучное, социологическое, теологическое, педагогическое. Автор полагает, что в основе естественнонаучного направления находится понимание человека как биологического существа, являющегося частью природы. В связи с этим педагогу необходимо особо выделять и учитывать те природные задатки, которые могут получить дополнительное развитие в системе дополнительного образования.

В основе социологического направления находится понимание человека как субъекта общественных отношений, имеющего индивидуальное сознание, которое преобразуется под влиянием специально организованной деятельности и общения.

В основе теологического направления лежит идеальное учение о человеке как образе и подобии Божьем. В связи с этим, при осуществлении дополнительного образования, педагогу необходимо с уважением относиться к вероисповеданию и конфессиональной принадлежности обучающегося. При этом педагог обязан обеспечивать светский и строго научный характер дополнительного образования. Таким образом, следует согласиться с суждениями Б.М. Бим-Бада, который отмечает, что в основе педагогического направления антропологического знания должен лежать многофакторный подход к истокам и процессам развития личности, к педагогическому вмешательству в их протекание.

Педагоги–антропологи, осуществляя дополнительное образование, должны опираться на взаимодействие и биологических, и социальных, и духовных факторов в структуре личности, сознательно и преднамеренно исходить в своей деятельности из данных человековедения.

Долгое время отечественное дополнительное образование было ориентировано лишь на работу кружков, студий, секций, а преподаватели вели эту работу достаточно спонтанно, опираясь на собственный педагогический опыт и, чаще всего, на запросы родителей, но не на желания самих детей. Речь шла об авторитарном взаимодействии, субъект-объектных отношениях, не учитывающих потребности детей.

Новая законодательная база рекомендует осуществлять педагогический процесс в системе дополнительного образования с учетом тех компетенций, которые школьники освоили в рамках основного образования. В связи с этим, при осуществлении дополнительного образования дидактический процесс приобретает другую форму и иные технологии. Сегодня технологии дополнительного образования ориентируются на организацию свободного времени учащихся, их социализацию и адаптацию к жизни в обществе. Раскрывая перед детьми целые пласты культуры, дополнительное образование выдвигает гуманистические цели, направленные на формирование общей культуры обучающихся, на удовлетворение их индивидуальных потребностей в интеллектуальном, нравственном и физическом развитии, на обеспечение необходимых условий для укрепления физического и психического здоровья ребенка.

Методология антропологического подхода в системе дополнительного образования направлена на творческое субъект-субъектное сотрудничество детей и взрослых, на осуществление профессиональной ориентации и поддержки детей, проявивших выдающиеся способности. Долгие годы система дополнительного образования школьников осуществлялась благодаря непосредственному контакту субъектов образования. Однако реалии сегодняшнего дня, связанные с массовыми заболеваниями, требуют поиска новых образовательных технологий, которые решат в совокупности комплекс педагогических задач: обеспечат удовлетворение познавательных потребностей детей, будут способствовать развитию задатков и способностей, конкретизируют тот комплекс компетенций, которые были усвоены ребенком раньше, в системе основного образования.

В настоящее время система дополнительного образования расширяет свои возможности за счёт использования информационных технологий и дистанционного взаимодействия детей и взрослых. Сегодня дистанционные формы дополнительного образования рассматриваются как комплекс образовательных услуг, предоставляемых с помощью специализированной информационно-образовательной среды, базирующейся на современных средствах обмена учебной информацией через компьютерную связь и интернет–порталы. Об этом свидетельствует ряд современных отечественных исследований. Так, в работе М.И. Колдиной, А.В. Лапшовой и др. отмечено,

что сетевое взаимодействие в системе дополнительного образования требует создания новых информационных систем и вариативных моделей, которые будут ориентированы на подготовку ребенка, на учет возрастных и индивидуальных особенностей детей [2].

Антропологический принцип организации дополнительного образования свидетельствует о возможностях соединения контактного и дистанционного взаимодействия между педагогом и ребенком. Это во многом обеспечивает целостность педагогического процесса.

Антропологический подход позволяет констатировать, что целостный педагогический процесс представляет собой комплексное решение воспитательных, образовательных и развивающих педагогических задач. Целостный педагогический процесс предполагает такую организацию жизнедеятельности, которая отвечала бы жизненным интересам и потребностям ребенка, оказывала бы сбалансированное воздействие на сознание, чувства и волю обучающихся.

Учебная деятельность в системе дополнительного образования должна быть наполнена нравственными, интеллектуальными, эстетическими элементами, вызывающими эмоциональные переживания, стимулирующими мотивационно-ценностное отношение к явлениям окружающей действительности.

Изложенное выше позволяет сделать вывод о том, что:

- дополнительное образование является важным составляющим элементом целостного педагогического процесса и непрерывного образования;
- современное дополнительное образование опирается на методологический принцип антропологического подхода;
- антропологический подход к организации дополнительного образования свидетельствует о возможностях соединения контактного и дистанционного взаимодействия между педагогом и ребенком;
- методология антропологического подхода в системе дополнительного образования направлена на творческое субъект-субъектное сотрудничество детей и взрослых, на развитие задатков и способностей детей, на осуществление поддержки детей, проявивших выдающиеся способности.

Список литературы:

1. Бим-Бад Б.М. Педагогическая антропология. М.: Просвещение, 2008. 204 с.
2. Колдина М.И., Лапшова А.В. Сетевое взаимодействие в условиях инновационного развития образовательных организаций //Инициативы XXI века. 2016. № 1. С. 73-75
3. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. // Собр. соч. Т.1. М.-Л 1950. 775 с.
4. Федеральный Закон РФ «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. № 273 – ФЗ. [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/b819c620a8 (дата обращения: 14.10.2022).
5. Шиянов Е.Н. Педагогика: общая теория образования. Ставрополь: СКСИ. 2007. 576 с.

Суменко Лариса Васильевна

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

Sumenko L. V.

SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol

E-mail: pav325@yandex.ru

Липилина Елена Юрьевна

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

Lipilina E. Yu.

SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol

E-mail: lipilina07@mail.ru

АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ МОТИВАЦИИ ПЕДАГОГА ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ К ПРЕОДОЛЕНИЮ НЕУСПЕВАЕМОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

ANTHROPOLOGICAL ASPECTS OF MOTIVATION OF A TEACHER OF A SECONDARY SCHOOL TO OVERCOME THE FAILURE OF STUDENTS

Аннотация. В статье проведен анализ мотивации педагога общеобразовательной школы к преодолению неуспеваемости обучающихся на основе результатов опроса учителей, обучающихся, родителей и студентов педагогических вузов. Цель исследования – обосновать и раскрыть авторский подход в решении проблемы неуспеваемости обучающихся в начальной школе. Научная новизна заключается в разработке целостного антропологического представления качества образования с позиций социального заказа, восприятия и понимания его отдельными людьми – субъектами процесса обучения. Полученные в результате исследования аргументированные выводы, а также методические рекомендации могут служить основой для дальнейших исследований и применяться педагогами начальной школы в работе по преодолению неуспеваемости обучающихся.

Abstract. The article analyzes the motivation of a teacher of a secondary school to overcome the underachievement of students based on the results of a survey of teachers, students, parents and students of pedagogical universities. The purpose of the study is to substantiate and reveal the author's approach to solving the problem of students' academic failure in primary school. The scientific novelty lies in the development of a holistic anthropological representation of the quality of education from the standpoint of social order, perception and understanding of it by individual people – subjects of the learning process. The reasoned conclusions obtained as a result of the study, as well as methodological recommendations, can serve as a basis for further research and be used by primary school teachers in their work to overcome the failure of students.

Ключевые слова: *качество школьного обучения, профессиональная мотивация учителя, самооффективность, неуспеваемость обучающихся, начальная школа, родители.*

Key words: *the quality of school education, the professional motivation of the teacher, self-efficacy, the failure of students, primary school, parents.*

Качество школьного обучения в современных экономических, политических, социально-педагогических условиях становится одним из самых значимых социальных запросов. В то же время нужно отметить, что в течение длительного времени идет непрекращающаяся дискуссия по ряду вопросов. Какими средствами и ресурсами качество образования обеспечить? Кто ответственен за результат школьного обучения? В частности, признан приоритет семьи в вопросах воспитания и выбора траектории образования ребёнка; обозначена важность содействия самоопределению ребёнка; провозглашен лозунг на интенсификацию учебного процесса. В этих разнонаправленных посылах возникает неопределённость в том, какие функции и обязанности у каждого из субъектов образовательного процесса.

Обращаясь к нормативно-правовым основам образования (Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29.12. 2012), можно установить, что преимущественные права на обучение и воспитание детей имеют родители или законные представители ребёнка, а образовательная организация оказывает содействие в образовательном процессе. Родители и законные представители ребёнка обязаны обеспечить образование ребёнка. В то же время педагогические работники имеют право на образовательную деятельность. В соответствии с данными формулировками в сознании как родителей, так и педагогов формируется представление о том, что не школа как социальный институт осуществляет обучение. Педагогам предоставляется право «эффективного выполнения профессиональных задач, повышение социальной значимости, престижа педагогического труда» [4] и требуется осуществлять образовательную деятельность на высоком профессиональном уровне.

Проблема неуспеваемости обучающихся остается одной из актуальных проблем современной школы [1]. Она значима не только для учителей, обучающихся и их родителей, но и для общества в целом. Вслед за Ю.К. Бабанским, мы понимаем неуспеваемость как не соответствующую нормативным критериям результативность школьного обучения, выступающую следствием неспособности ребенка полноценно освоить учебный материал и выполнять учебные задания [2]. Неуспеваемость обучающегося в начальных классах часто невосполнима, негативно отражается на дальнейшем образовании ребенка, а в перспективе снижает и возможность стать востребованным специалистом в современном высокотехнологичном обществе с информационной средой, играющей все более значительную роль в профессиональной деятельности и в жизни человека. Именно в начальных классах закладывается основа не только системы знаний, но и способности к обучению, без которой в дальнейшем все усилия и энергия педагогов, родителей, самого обучающегося могут оказаться тщетными.

Энергия, сила и желание, заставляющие педагога прикладывать эти усилия, основаны на мотивации. Поскольку учителя вовлечены в выполнение многочисленных и разноплановых задач (конкурсы, открытые уроки, внеурочные мероприятия, повышения квалификации и многое другое, не говоря уже о текущих уроках, индивидуальной работе с учениками и выставлении отметок), определить мотивационные процессы, лежащие в основе выполнения каждой задачи, очень сложно. Таким образом, профессиональная мотивация учителя – многомерный конструкт, у нее много граней и компонентов [3]

В итоге на прагматичный вопрос – кто именно должен обучить конкретного ученика орфографическим или арифметическим действиям не такой очевидный – никто не обязал конкретного учителя для каждого учащегося донести хотя бы минимальный уровень освоения образовательных стандартов. Продемонстрируем данный предварительный вывод на примерах результатов опроса учителей (148 человек), учащихся (266 человек), родителей учащихся (307 человек) и студентов педагогических вузов (572 человека).

Все опрошенные родители учащихся испытывают потребность в том, чтобы именно школьный учитель как специалист по методике обучения, формировал качественные и прочные знания детей по учебным предметам. Основная часть родителей (299 из 307 человек) имеет опыт объяснения детям пропущенных уроков, трудных для понимания учебных тем, практически все они сталкивались с тем, что «задание было неверно оформлено», «была выстроена неверная логика» и др. Иными словами, родители не могут заменять квалифицированного педагога и реализовать обозначенный Законом «Об образовании в РФ» преимущественные права родителей на обучение ребенка. Во всех сложных ситуациях в обучении родители предпочитают обратиться к тому же учителю на условиях оплачиваемых занятий с учеником (репетиторство).

Опрос педагогов выявил, что из 148 учителей начальной школы 121 человек не обращает внимания на то, что часть заданий на дом предполагает, что их будет выполнять ребёнок вместе с родителями или это могут сделать только родители (распечатать фотографию или подобрать различные материалы, подготовить презентацию, сшить, монтировать и др.). Когда в обследовании внимание учителей на это обратили, то учителя ответили, что так и должно быть, – именно родители ответственны за обучение. Кроме того, ребенок должен стать самостоятельным в обучении под руководством родителей. Следует обратить внимание, что качество выполнения таких заданий может являться низким, или задания не выполняются. Если данные ответы сравнить с ответами родителей, то именно такие задания (возможно, подразумевающие включение родителей в образовательный процесс) вызывают наиболее негативные реакции родителей, детей на школу и обучение в целом. Родители не знают о требованиях к заданию, об ожиданиях учителей, о том, что станет интересно одноклассникам детей. Кроме того, о таких заданиях родители узнают поздно вечером накануне урока, что создает

буквально болезненные в плане психологического комфорта родителей учащихся ощущения относительно обучения своего ребёнка в школе.

Если в оценке таких ситуаций руководствоваться не отдельными аспектами (педагогические задачи изучения предмета, мотивы деятельности субъектов образовательного процесса и др.), а целостным антропологическим представлением, то качество образования оказывается в фокусе социального заказа, восприятия и понимания его отдельными людьми, их различными ресурсами. Отсутствие четкого обозначения, детализированного описания, кто и как призван обеспечить всеобщее качественное образование, учета в нем различных способностей детей, образовательных ресурсов общества и семьи, означает, что субъекты образовательного процесса определяют траектории образования спонтанно и хаотично. В частности, ученики (201 из 266 человек) с первого по четвертый класс теряют интерес к обучению, жалуются на постоянное раздражение родителей в адрес школы, а учителей в адрес семьи в отношении учебного процесса. Дети (189 учащихся) посещают кружки в соответствии с решением родителей об удобстве расписания кружков, планами на последующее обучение, амбиций и другое.

Родители, стремящиеся к высоким результатам детей, либо постоянно выполняют все задания на дом совместно с ребенком (27 неработающих матерей) или уже в первом классе обращаются за помощью педагогов-репетиторов (49 родителей). Оставшиеся родители (231 человек) высказывали недовольство тем, что обучение уже в начальной школе является формальным – недостаточно объясняют тему урока и требования к выполнению домашних заданий, делается упор на самостоятельное обучение, к которому дети еще не готовы. Как результат, к четвертому классу у большинства детей (включая отличников) стойкое негативное отношение к учебному труду (212 детей из 266).

Результаты проведенного исследования подтверждают, что профессиональная мотивация педагога является весьма существенной предпосылкой к преодолению неуспеваемости обучающихся.

Именно наличие профессиональной мотивации дает учителю возможность формировать учебную мотивацию у обучающихся, помогает справляться с вызовами, которые постоянно возникают в его деятельности, соответствовать ожиданиям учащихся, их родителей и общества и, наконец, влиять на уровень учебной успеваемости учащихся. Когда учитель высокомотивирован к профессиональной деятельности, у его учеников формируется сильная учебная мотивация, и такие учащиеся более успешны в учебе.

Учитель может усилить собственную профессиональную мотивацию, повысив уровень интереса к предмету, дидактического и/или образовательного интереса, самоэффективность. Ориентация на цель (точнее, на цели достижения мастерства) помогает учителю ставить перед собой цели, которые, в свою очередь, служат источником мотивации. Такой педагог в решении задачи преодоления неуспеваемости обучающихся нацелен на задачу собственного профессионального роста, старается превзойти свои же прежние результаты, откорректировать или исправить свои недочеты в работе. Учитель,

стремящийся к профессиональному росту, гораздо более сильный источник вдохновения для учеников, чем тот, кто только соперничает с коллегами [3].

Именно ежедневное стремление к самоэффективности, по нашему мнению, важнейший фактор повышения мотивации педагога в преодолении неуспеваемости обучающихся.

Список литературы:

1. Батарова Т.М., Гугнина П.О. Психолого-педагогические причины неуспеваемости младших школьников // Поволжский вестник науки. 2021. № 2 (20). С.56-59.
2. Бабанский Ю.К. Вопросы предупреждения неуспеваемости школьников: сб. статей. Ростов-на-Дону: Педагогика, 1972. 523 с.
3. Кальяр М.Н., Ахмад Б., Кальяр Х. Влияет ли мотивация учителя на мотивацию учащегося. Опосредующая роль профессионального поведения педагога [Электронный ресурс] // Теоретические и прикладные исследования. Вопросы образования/Educational Studies Moscow. 2018. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyaet-li-motivatsiya-uchitelya-na-motivatsiyu-uchaschegosya-oposreduyuschaya-rol-professionalnogo-povedeniya-pedagoga> (дата обращения: 24.10.2022)
4. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29.12. 2012. [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 24.10.2022)

УДК 378.1

Тимошенко Татьяна Александровна

ФГБОУ ВО «Пятигорский государственный университет», г. Пятигорск

Timoshenko T.A.

FSBEI HE «Pyatigorsk State University», Pyatigorsk

E-mail: ta-polinao01@yandex.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ВОЛОНТЕРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ВОСПИТАННИКОВ ДЕТСКИХ ДОМОВ: АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД

FORMATION OF A VALUE ATTITUDE TO VOLUNTEERING AMONG CHILDREN FROM ORPHANAGES: AN ANTHROPOLOGICAL APPROACH

Аннотация. В статье отражена взаимосвязь между педагогической антропологией и формированием ценностного отношения к волонтерской деятельности у воспитанников детских домов, отмечается воспитательный потенциал волонтерской деятельности, раскрыта миссия единой волонтерской организации – Ассоциации волонтерских центров, отмечено, что для формирования ценностного отношения к волонтерской деятельности важное значение имеет социально-психологическая теория привязанностей и дифференцированного общения. Выявлено, что привязанность детей, оказавшихся в трудной жизненной

ситуации, формируется в системе межличностного взаимодействия с теми, кому они оказывают действенную помощь, раскрыта проблема формирования ценностных ориентаций личности.

Annotation. *The article reflects the relationship between pedagogical anthropology and the formation of a value attitude towards volunteering among children from orphanages; the educational potential of volunteering is noted; disclosed the mission of a single volunteer organization - the Association of Volunteer Centers; it is noted that for the formation of a value attitude to volunteering, the socio-psychological theory of attachments and differentiated communication is important. It was revealed that the attachment of children who find themselves in a difficult life situation is formed in the system of interpersonal interaction with those to whom they provide effective assistance; the problem of formation of value orientations of the personality is revealed.*

Ключевые слова: *волонтерство, педагогическая антропология, добровольчество, социализация, ценностные ориентации, теория привязанностей, дифференцированное общение, «теория привязанностей», Ассоциация волонтерских центров, воспитание, феномен, помощь, взаимовыручка, государство, социальная ситуация.*

Key words: *volunteering, pedagogical anthropology, volunteerism, socialization, value orientations, attachment theory, differentiated communication, «attachment theory», Association of Volunteer Centers, education, phenomenon, assistance, mutual assistance, state, social situation.*

В последние годы в России наметился отчетливый интерес к проблемам антропологического знания. В рамках повышенного интереса к антропологии возникло особое направление – педагогическая антропология, раскрывающее педагогический контекст антропологического влияния на человека, на совершенствование его нравственной, эмоциональной, поведенческой, ценностно-смысловой сферы на ранних этапах онтогенеза.

Цель данной статьи направлена на выявление антропологических основ формирования ценностных ориентаций и ценностных отношений к волонтерской деятельности у детей, проживающих в детских домах.

Проблема приобщения к волонтерской деятельности детей, проживающих в детских домах, возникла не случайно. Социальный опыт, получивший обобщение в материалах Ассоциации волонтерских центров, свидетельствует о том, что зачастую воспитанники детских домов, оказавшиеся в трудной жизненной ситуации, становятся объектами внимания волонтеров, прихожан различных Храмов, милосердных граждан, имеющих серьезные финансовые активы.

Традиции милосердия и волонтерского движения в России сложились еще в начале XIX века. Они сохраняются до настоящего времени. Сегодня сами воспитанники детских домов хотят принимать участие в волонтерском движении, чтобы не только получать поддержку и заботу, но и заботиться о других, учиться сочувствию, милосердию и ценностному отношению к тем, кто слаб, немощен и одинок.

В исследованиях Б.Г. Ананьева [2], А.Г. Асмолова [3], И.С. Кона [4], А.В. Петровского [6] и др. было отмечено, что среди наиболее важных проблем, возникающих на ранних этапах онтогенеза, одно из первых мест занимает

проблема формирования ценностных отношений и ценностных ориентаций у детей. Не являются исключением и воспитанники детских домов, которые не только являются объектами заботы и поддержки государства, но сами могут быть поставлены в субъектную позицию, обеспечивающую ценностное отношение к другому человеку, помощь и заботливое отношение к тем, кто в этом нуждается.

Социально значимый контекст современных мероприятий государства по поддержке волонтерского движения выдвигает перед исследователями задачи, направленные на научное осознание содержания ценностного отношения к волонтерскому движению и волонтерской деятельности у детей и юношества, поиску эффективных психолого-педагогических условий подготовки подрастающего поколения к заботе о другом.

Реалии двадцатых годов XXI века свидетельствуют о том, что сегодня развивается целостная педагогическая система, обеспечивающая формирование ценностного отношения и активной заботы нового поколения по отношению к старшим, к малышам, к каждому нуждающемуся человеку. Стержневым компонентом данной системы является педагогическая антропология, аккумулирующая комплекс знаний, носящих междисциплинарный характер.

Антропологический подход к каждому участнику волонтерского движения предполагает построение педагогической работы с ребенком на основе учета его психофизиологических особенностей, социального опыта, комплекса знаний, умений, навыков и отношений к порученному делу. Антропологическая целостность системы формирования ценностного отношения к волонтерской деятельности и ее субъектам обеспечивает ребенку, проживающему в детском доме, усвоение нового социального опыта оказывает влияние на воспроизводство усвоенных ценностных ориентаций, положительно влияющих на окружение.

Социализация юных волонтеров находится в тесной взаимосвязи с индивидуализацией личности каждого. В процессе социального взаимодействия воспитанники детских домов не только обретают свою индивидуальность, но и приобретают комплекс ценностных ориентаций, присущих всем членам конкретной группы или коллектива. При выполнении волонтерских мероприятий усвоение социального опыта способствует приобретению индивидуального опыта личности, которая субъективирует этот опыт, активно его перерабатывает и транслирует другим людям.

Личность, выступая активным субъектом волонтерской деятельности, усваивает комплекс нравственных ценностей, а процесс социальной адаптации личности, охваченной волонтерским движением, следует рассматривать как процесс активно-развивающий. Таким образом, привлечение воспитанников детских домов к волонтерской деятельности является важнейшим условием социализации личности, усвоения социальных ценностей и норм в отношении к другому человеку, к группе, к обществу.

Мы выдвинули предположение, что именно в процессе активного волонтерского взаимодействия с другими людьми, ребенок, проживающий в

детском доме, получит первый опыт социального взаимодействия, осознает, что хорошо, а что – плохо, что важно и дорого, а от чего следует отказаться. Приобщение воспитанников детских домов к волонтерской деятельности обеспечит дополнительные условия для их участия в социальных процессах, создающих им условия для взаимодействия с другими людьми, другими социальными группами. Для воспитанников детских домов это особенно важно и объясняется «теорией привязанностей», впервые получившей обоснование в социальной психологии.

В конце XX века данная теория приобрела свое важное место в антропологии и стала называться «теорией привязанностей и дифференцированного общения» [1, с. 133]. Согласно этой теории, каждый человек стремится проявлять симпатию, испытывать меру привязанности к другому. Вместе с тем у каждого человека есть встречное стремление быть для кого-то нужным и значимым. Следуя данной теории, можно отметить, что особую синтонность и необходимость в возникновении привязанностей испытывают дети, проживающие в условиях детского дома.

Есть основание полагать, что воспитанники детских домов, участвующие в волонтерском движении, имеют дополнительную возможность обрести друзей среди тех, о ком им придется заботиться. Эти возможности появляются в связи с тем, что современная официальная модель волонтерского движения все больше приобретает личностный характер.

Антропологическая сущность волонтерского движения состоит в том, что она способствует формированию нового вида общественных отношений – отношений общей заботы и сотрудничества. Установка на общую заботу формирует взаимовыручку, помогает в решении многочисленных нравственных, гражданских и социальных вопросов для детей, живущих в условиях детских домов.

Согласно теории Виктора Франкла, представленной в работе «Человек в поисках смысла», ценности выполняют роли смыслов человеческой жизни. В. Франкл, называя их «смысловыми универсалиями», выделил три основных класса смыслов, позволяющих сделать жизнь человека важной, нужной, осмысленной. К ним относятся ценности творчества, ценности переживания и, прежде всего, переживания любви, а также ценности межличностных отношений. В качестве источников ценностей он называл «мир возникающих ситуаций» и появление нравственных смыслов, ядром которых является «смысловой орган» – совесть человека [7, с. 62].

Ценностные ориентации, зарождаясь на ранних этапах онтогенеза, становятся важным компонентом и важной составляющей структуры личности юношей и девушек. Об этом свидетельствуют исследования А.Г. Асмолова, И.С. Кона, А.В. Петровского и др. Ученые отмечают, что ценности, являясь структурной единицей личности, позволяют прослеживать и анализировать особенности взаимодействия с другими людьми, регулировать собственное поведение, находить свое место в системе социальных групп и коллективов. Именно ценности выступают ориентиром и способом выбора идеала,

построения жизненных планов и их дальнейшей реализации. Ценности выступают частью культурного бытия человека.

Словарно-справочная литература свидетельствует о том, что ценности – это идеи, идеалы и цели, к которым стремится человек. В психологическом словаре, выпущенным под редакцией А.В. Петровского и М.Г. Ярошевского, отмечено, что «ценностные ориентации – это идеологические, политические, моральные и другие основания оценок субъектом окружающей действительности» [5, с. 441]. Ценности личности влияют на формирование устойчивых личностных новообразований – ценностных ориентаций, лежащих в основе развития нравственной сферы человека.

Учитывая, что волонтерская деятельность – это чаще всего групповая деятельность добровольцев, решающих общие задачи, именно волонтерская деятельность объединяет добровольцев и транслирует опыт одного всему объединению. В этой связи можно выделить три группы ценностей, оказывающих влияние на динамику ценностных ориентаций членов волонтерского сообщества: универсальные, внутригрупповые и индивидуальные.

К числу универсальных ценностей относятся ценности любви, веры, престижа, здоровья. К числу внутригрупповых ценностей относятся ценности уважения, совместной деятельности и др. К числу индивидуальных ценностей относятся личностные ценности и установки, обеспечивающие социальную адаптацию личности и стремление к достижениям. Ценности создают платформу, на которой строится внутренняя позиция человека, его внутренний мир и уровень притязаний. Ценностные ориентации позволяют человеку регулировать свои поступки, а осваивая универсальные ценности, подниматься на более высокую ступень личностного развития.

Изложенное выше позволяет сделать ряд выводов о том, что:

- выявление антропологических условий формирования ценностных ориентаций и ценностных отношений к волонтерской деятельности у детей, проживающих в условиях детских домов, возможно при условии включения воспитанников в систему активной волонтерской деятельности;

- ценности – это идеи, идеалы и цели, к которым стремится человек; являясь структурной единицей личности, ценности позволяют проследживать и анализировать особенности взаимодействия личности с другими людьми, регулировать собственное поведение, находить свое место в системе социальных групп и коллективов; ценности выступают частью культурного бытия человека;

- антропологический подход к каждому участнику волонтерского движения предполагает построение педагогической работы с ребенком на основе учета его психофизиологических особенностей, социального опыта, комплекса знаний, умений, навыков и отношений к порученному делу.

Выводы, полученные в материалах данной статьи, свидетельствуют о ее теоретической и практической значимости. Она может быть рекомендована для добровольцев волонтерских центров, для воспитателей детских домов, преподавателей вузов, колледжей, руководителей общественных объединений и добровольческих групп.

Список литературы:

1. Антропология: Учебное пособие. / Под ред. Е.А. Сигиды. М.: Инфра, 2009. 240 с.
2. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. М.: Наука. 1977. 380 с.
3. Асмолов А.Г. Психология личности: принципы общепсихологического анализа. М.: Смысл. 2011. 416 с.
4. Кон И.С. Психология ранней юности. М.: Просвещение. 1999. 255 с.
5. Петровский А.В. Психология. Словарь / Под общ.ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. 2-е изд., испр. и доп., М.: Политиздат, 1990. 494 с.
6. Петровский А.В. Личность. Деятельность. Коллектив. М.: Политиздат. 1982. 255 с.
7. Франкл В. Человек в поисках смыслов. М.: Прогресс. 1990. 368 с.

УДК 373.2

Толочнеева Елена Ивановна

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

Tolokneeva E.I.

*SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol
E-mail: tolakneeva@mail.ru*

Кириллова Валентина Ивановна

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

Kirillova V.I.

*SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol
E-mail: kirillova26rus@mail.ru*

**АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ВОСПИТАНИЮ
ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ РЕБЕНКА
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ДОО**

**ANTHROPOLOGICAL APPROACH TO THE EDUCATION
OF A HEALTHY LIFESTYLE OF A CHILD
IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF A PRESCHOOL
EDUCATIONAL INSTITUTION**

Аннотация. В статье рассматриваются основные аспекты психолого-педагогической деятельности по воспитанию здорового образа жизни ребенка в образовательном процессе дошкольной образовательной организации с позиции антропологического подхода, согласно которому одним из главных условий успешного развития здоровой личности в дошкольном образовании является комплексная интегративная деятельность воспитателя, педагога и всего дошкольного учреждения.

Annotation. The article discusses the main aspects of psychological and pedagogical activities for the education of a healthy lifestyle of a child in the educational process of a

preschool educational organization from the position of an anthropological approach, according to which one of the main conditions for the successful development of a healthy personality in preschool education is the integrated integrative activity of the educator, teacher and the entire preschool institution.

Ключевые слова: дошкольник, здоровье, здоровый образ жизни, антропологический подход, психолого-педагогическая деятельность, педагогическое воздействие.

Key words: *preschool child, health, healthy lifestyle, anthropological approach, psychological and pedagogical activity, pedagogical impact.*

Разработка принципов комплексной интегративной работы в дошкольной образовательной организации по вопросам формирования детского здоровья – одна из важнейших задач в современной педагогике, и строится она на антропологической основе. В настоящее время антропологический подход к процессу развития здорового ребенка в дошкольном образовательном учреждении является важнейшей составляющей воспитательного процесса. Значимыми особенностями антропологического подхода к здоровью и здоровому образу жизни детей являются тщательное изучение человеческой природы, учет индивидуальных различий детей в широком диапазоне культур, понимание культуры как ресурса для обучения, воспитания и активизации самовыражения подрастающих поколений.

Антропологический подход позволяет рассмотреть ребенка в целостности, в единстве физических, психических и духовных сил. Современная педагогическая антропология понимает воспитание как процесс, который сохраняет гуманную природу общества, создает условия для развития социума, продуктивного существования личности. Антропологический подход к воспитательному процессу в дошкольной образовательной организации позволяет выработать новое понимание особенностей реализации психолого-педагогического сопровождения ребенка и важности решения проблем, связанных с разработкой программ, направленных на развитие культуры здорового образа жизни ребенка.

Известен факт, что основы психофизического здоровья детей и фундамент здорового образа жизни закладывается в дошкольном возрасте. Умения и навыки, необходимые дошкольникам для будущего эффективного обучения, приобретаются именно в детском саду и зависят от состояния здоровья ребенка [2]. В Федеральных государственных образовательных стандартах представлены содержание и условия организации образовательного процесса для формирования общей культуры, развития физических, интеллектуальных и личностных качеств дошкольников, обеспечивающих их социальную успешность, сохранение и укрепление здоровья, выделено содержание психолого-педагогической работы по освоению детьми образовательных областей.

Рассмотреть дошкольника в единстве физических, психических и духовных сил позволяет антропологическая парадигма в образовании. Для эффективного формирования у дошкольников навыков здорового образа жизни необходимо ознакомиться с факторами и условиями, положительно и отрицательно

влияющими на здоровье детей. Помимо систематического изучения особенностей заболеваемости, психофизиологического состояния, показателей физического развития детей дошкольного возраста, ведущих факторов, формирующих здоровье детей, необходим сравнительный антропологический анализ и оптимизация образовательного и воспитательного процесса в ракурсе формирования здорового образа жизни, способствующий положительной динамике здоровья дошкольников.

Важной составляющей в обучении детей навыкам здорового образа жизни является образовательное пространство, которое способствует формированию ценностей ЗОЖ. Наполняя это пространство различным дидактическим, спортивным и игровым материалом, учитывая индивидуальные особенности дошкольника, педагог создает условия для успешного развития здоровья детей.

Опираясь на антропологический подход, к педагогическим условиям формирования у детей представлений о здоровом образе жизни Н.К. Смирнов относит:

- обеспечение их грамотности в вопросах здоровья;
- формирование мотивации к здоровому образу жизни;
- воспитание ответственности за собственное здоровье и здоровье своих близких [3].

В процессе воспитания взрослые должны вырабатывать у детей навыки правильного отношения к своему здоровью, учить различать, что хорошо, а что вредно для организма, уметь предотвращать ситуации, угрожающие здоровью, соблюдать аккуратность, чистоту, культурные и гигиенические требования [5].

Психологическая напряженность личности в современном обществе очень велика, поэтому общение воспитателя с ребенком должно быть очень деликатным, искусным. Взаимодействие педагога и детей обусловлено социальными, психологическими и педагогическими задачами, которые требуют от педагога умения организовать общение таким образом, чтобы оно переросло в личностное взаимодействие.

Перевод ребенка на позицию субъекта является одним из основных назначений педагогического воздействия. Владение техническим и технологическим инструментарием позволяет педагогу осуществлять активное взаимодействие и развитие личности дошкольника. Создание психологической комфортности в ДОО помогает ребенку адекватно воспринимать педагогическое воздействие. Очень важен при этом учет психического состояния, культурного и возрастного, духовного и интеллектуального развития детей дошкольного возраста.

От знания антропологической основы обучения и умения педагога реализовать свое воздействие на ребенка зависит их дальнейшее взаимодействие, их сотрудничество, а также взаимодействие ребенка с окружающим миром, в ходе которого он «проживает» и приумножает социально-ценностные взаимоотношения.

Главными принципами педагогического воздействия являются оптимистичность педагога, уважение к воспитаннику, понимание внутреннего состояния ребенка, представление мотивов и внешних обстоятельств совершаемых поступков, участие в судьбе ребенка.

Воспитатель должен раскрывать мир для детей на уровне высочайших достижений. Только в этом случае ребенок научится получать сравнение поступков и отношений, и, реализуя свою субъектность, произведет достойный ценностный выбор.

Согласно антропологическому подходу, одним из главных условий успешного развития здоровой личности в дошкольном образовании является комплексная интегративная деятельность воспитателя, педагога и всего дошкольного учреждения.

Элементы интегративной психолого-педагогической работы:

Общение. Педагог устанавливает субъект-субъективное отношение с воспитанником, выводя его на уровень социально-целостной позиции. Большое значение здесь имеет обращение педагога к ребенку – по имени, в побудительной форме, в каком тоне обращение. Раскрытие ребенка как личности возможно при создании психологически комфортных условий в процессе педагогического общения.

Педагогическая оценка. Эмоционально высказанная педагогическая оценка пробуждает активность в соответствии с культурной нормой между людьми. Стимулирование путем скрытой оценки оснащает ребенка способами деятельности, а скрытая корректировка эту деятельность трактует как самостоятельно найденную и совершаемую.

Педагогическое требование. С помощью педагогического требования происходит восхождение субъекта на уровень современной культуры и конкретной социальной нормы, стимулирует активность, привлекая к деятельности, а момент включения в нее учит способам ее совершения. В этом случае происходит приучение субъекта к социальным нормам и характеризует его как индивидуальность.

Конфликт. Во время активизации ребенка педагог стремится снять неловкость и психическое напряжение. Проявить активность в состоянии психического зажима очень сложно, и всего лишь проявляются защитные меры на внешние раздражители.

Применяя способ взаимодействия, педагог разрешает конфликт как противоречие между субъектами. Однако педагог лишь сообщает, не настаивая, варианты отношения и поведения. Ребенок, оказавшись перед выбором, сам решает, как ему поступить, реализуя свою индивидуальность.

Три функции педагогического воздействия содержатся в элементах системы: возбуждение активности ребенка, снабжение его способами деятельности и активизирование индивидуального выбора. Профессиональная ограниченность педагога, в случае использования на практике только одного элемента, не приводит к субъектности ребенка, а оставляет его на позиции объекта.

Названные элементы с обозначенными функциями и определенными ключевыми операциями составляют сущность педагогической технологии, обеспечивают педагогу систему его профессионально значимых умений по организации воздействий на воспитанника, в процессе и результате которого ребенок выступает как субъект. Однако этим содержание педагогической технологии не исчерпывается: дополнительные (комплексные) элементы, такие, как психологический климат, групповая деятельность, педагогическая реакция на поступок, организация среды и другие носят обобщающий или частный характер.

Овладевая системой антропологических ключевых умений, педагог осваивает не только сами операции, но вскрывает тонкий механизм их взаимосвязи и взаимозависимости, одномоментность их реализации в каждом воздействии на ребенка, перед ним раскрывается палитра творческого разнообразия одной и той же операции в зависимости от субъективных и объективных обстоятельств.

Рассмотрение ключевых операций в логике всего содержания педагогической технологии дает четкое последовательное научное обоснование моменту воздействия педагога на ребенка в контексте их совместного взаимодействия и взаимодействия с миром как таковым.

Учитывая антропологическую теорию, можно утверждать, что личность развивается лишь тогда, когда проявляет активность. Результатом такой активности становятся новые качества, приобретенные личностью, а также физические изменения организма. Заставить ребенка относиться к кому-то или к чему-то, как хотелось бы педагогу, невозможно, поскольку выбор позиции производится каждым человеком субъективно свободно. Учитывая эту особенность, педагог в работе с детьми должен ориентироваться на получение им удовлетворения от общения, глубокое эмоциональное переживание социальных ценностей. Только в этом случае будут создаваться условия для формирования у ребенка ценностной позиции к здоровому образу жизни, которую он будет избирать самостоятельно и абсолютно осознанно.

Список литературы:

1. Гаврючина Л.В. Здоровьесберегающие технологии в ДОУ: методическое пособие. М., 2010. 157 с.
2. Пенто Е. В. Педагогические условия формирования здорового образа жизни у детей дошкольного возраста [Электронный ресурс] // Инновационные педагогические технологии : материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Казань, май 2017 г.). Казань: Бук, 2017. С. 49-52. URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/214/12296/> (дата обращения: 13.10.2022).
3. Смирнов Н.К. Здоровьесберегающие образовательные технологии и психология здоровья в школе. М.: АРКТИ, 2005. 320 с.
4. Формирование здорового образа жизни детей и подростков: традиции и инновации : сборник статей по материалам VII междунар. науч.-практ. конференции (г. Белгород, 7 апреля 2020 г.) [Электронный ресурс] / под ред. Е.А. Богачевой, Е.А. Гуськовой,

И.А. Куренской. Белгород: ОГАОУ ДПО «БелИРО», 2020. Ч.2. 348с. URL: <https://beliro.ru/assets/resourcefile/168/2-chast-konf-zozh.pdf> (дата обращения: 13.10.2022).

5. Ягтяева Н.М. Формирование здорового образа жизни у детей дошкольного возраста в контексте ФГОС ДО [Электронный ресурс] // Молодой ученый. 2018. № 2 (188). С. 161-163. URL: <https://moluch.ru/archive/188/47710/> (дата обращения: 23.10.2022).

УДК 355.233.231.1

Узденова Соня Баймурзаевна

Филиал ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт» в г. Ессентуки

Uzdenova S.B.

The Branch of SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute» in Essentuki

E-mail:uzsony09@yandex.ru

Солонович Михаил Александрович

Филиал ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт» в г. Ессентуки

Solonovich M.A.

The Branch of SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute» in Essentuki

E-mail:msol_12@mail.ru

ГРАЖДАНСКАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ КАК НЕОТЪЕМЛЕМЫЙ ЭЛЕМЕНТ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ: КРАЕВЕДЧЕСКИЙ АСПЕКТ

CIVIC IDENTITY AS AN INTEGRAL ELEMENT OF PATRIOTIC EDUCATION: LOCAL HISTORY ASPECT

Аннотация. В статье рассматривается опыт педагогов 80-х годов XX века по формированию растущего человека как социально ответственной и активной личности, развития интеллектуально-познавательных способностей обучающихся средствами краеведения. Опыт последних десятилетий показывает, что интерес к прежним патриотическим идеалам и традициям значительно снизился, а новые идеалы еще только формируются. Образовался некий вакуум в эмоционально-ценностном отношении к родной стране, заполнить который можно ценностями и традициями регионального значения как синтезом различных видов деятельности обучающихся на основе личностного осмысления истории края. Творческое использование опыта краеведческой работы и соответствующих теоретических положений, накопленных советской и российской школой и педагогикой, может успешно использоваться и используется в антропологической миссии учителей в современных условиях.

Abstract. The article examines the experience of teachers of the 80s of the twentieth century on the formation of a growing person as a socially responsible and active person, the development of intellectual and cognitive abilities of students by means of local history. The experience of recent decades shows that interest in the old patriotic ideals and traditions has significantly decreased, and new ideals are still being formed. A kind of vacuum

has formed in the emotional and value attitude towards the native country, which can be filled with values and traditions of regional significance as a synthesis of various types of students' activities based on a personal understanding of the history of the region. The creative use of the experience of local history work and the relevant theoretical provisions accumulated by the Soviet and Russian schools and pedagogy can be successfully used and is being used in the anthropological mission of teachers in modern conditions.

Ключевые слова: антропологическая миссия, история, культура, социальная идентичность, активная жизненная позиция, гражданская позиция, патриотизм, историко-краеведческой работа, любовь к малой родине.

Key words: anthropological mission, history, culture, social identity, active life position, civic position, patriotism, local history work, love for a small homeland.

В последние несколько лет вызовы времени обострили у людей чувствительность ко всему, а особенно к тому, что касается межличностных отношений. Сфера образования – это то, что имеет отношение непосредственно к человеку и заставляет деятельно обращаться к самым разным областям знания, овладевающим ими.

Каждый человек должен осознавать и понимать свою сопричастность к государству, в котором он живет, иметь представления о самом государственном образовании и его структурах, уметь осознанно подходить к их оценке, знать свои права и обязанности. В свою очередь, осознание причастности индивида к социуму может выражаться в различных ее видах. Социальная идентичность личности позволяет, помимо осознания себя членом общества, рефлексировать и самостоятельно вырабатывать в себе полезные навыки, социализироваться в социум.

При исследовании межгрупповых отношений очень сложно обойтись без понятий «идентификация» и «социальная идентичность». Они тесно связаны между собой, но, если рассматривать их с точки зрения научной терминологии, есть существенные различия. Общий смысл понятия «идентификация» – уподобление чему-то.

Образование – одно из сложнейших форм общественной практики, его роль и место на данном этапе развития, в масштабе всего постсоветского пространства крайне интересны и значимы. В ситуации кризиса социальной и культурной жизни именно образование становится важным компонентом стабилизации и жизнеспособности общества и государства.

Основная цель и ценность современного российского образования в воспитании, развитии и становлении человека, способного коммуницировать, выстраивать свою жизнь в соответствии с общечеловеческими ценностями, обычаями и традициями своего народа.

Политические, исторические, экологические вызовы современному человечеству, проблемы, связанные с угрозой безопасности, терроризма, войн, порождают мощный всплеск информации и интенсивное внедрение информационных технологий во все сферы жизни человека на земле.

Воспитание патриотических чувств – одна из задач нравственного воспитания подрастающего поколения. Она включает в себя не только воспи-

тание любви к себе и близким людям, но и к школе, родному дому, улице, городу и стране.

Задача учителей – создать условия для социальной адаптации обучающихся через систему историко-краеведческой работы в школе, пробудить интерес к отечественной истории и культуре, готовность и способность работать на благо общества и государства.

Отечественной школой и педагогикой накоплен большой опыт проведения краеведческой работы, способствующий углубленному изучению на уроках и во внеурочных занятиях, повышению интереса к знаниям, развитию у них чувства патриотизма, любви к малой родине, бережного отношения к природе, человеку и человеческим отношениям.

При проведении экскурсий, изучении математики, русского языка и литературы, истории, географии, естествознания подростки знакомятся с особенностями природоохранной деятельности, земледелия, ландшафта, климата, топонимикой малой родины. Проведение практико-ориентированных практических занятий по этим дисциплинам помогает понять значимость знаний, получаемых в школе для повседневной жизни.

В опыте передовых учителей истории, математики, русского языка и литературного чтения, физической культуры, основ духовно-нравственной культуры народов России, истории Ставропольского края и др. много возможностей использовать краеведение для формирования гражданской идентичности, воспитания патриотизма и активной жизненной позиции. В работе учителей ценным является определение содержания и выбор форм проведения внеурочных занятий (экскурсий в музеи, на производство, в природу, фенологических наблюдений и др.), способствующих развитию у школьников логического мышления, качеств личности, воспитанию патриотических, нравственных чувств [2].

Изучение истории родного края с древнейших времен до современного периода его развития позволяет обучающимся проникнуть в самые неизвестные страницы истории родного края. Высокая эффективность освоения обучающимися краеведческого материала в 80-е годы связана с использованием в педагогическом процессе элементов занимательной науки. Известно, что занимательный материал пробуждает интерес к знаниям, развивает внимательность, вызывает увлеченность. Наиболее распространенными источниками занимательных краеведческих знаний в рассматриваемый период являлись книги из серий «Юным краоведам», «Занимательная наука», «Занимательное краеведение» и др.

В 80-е годы в школах Ставропольского края широко использовалась книга ученого, педагога В.Г. Гниловского «Занимательное краеведение», выдержавшая шесть изданий. В ней представлен богатый материал, позволяющий конкретно и глубоко изучать природу, растительный и животный мир, историю Ставропольского края. Книгу читали и учителя, и учащиеся. В названной книге В.Г. Гниловского содержится изложенный в занимательной форме материал, позволяющий использовать его в качестве источника краеведения на Ставрополье при изучении истории, географии,

биологии, химии, литературы, астрономии. Об этом говорят сами названия глав: «Лаборатория юного географа», «Ставрополье под звездным небом», «Гости из Космоса», «По горам и долам Ставрополья», «Моря и реки Ставрополья» и т.д. Цель, которую ставил перед собой автор книги, заключается в том, чтобы пробудить у читателей еще больший интерес к своему краю, помочь юным краоведам найти свое призвание в полезной и интересной работе. В книге рассказывается только об отдельных сторонах природных условий Ставропольского края, и она не претендует на полный охват вопросов краеведения и краеведческой работы. Используя материал книги «Занимательное краеведение», учителя географии рассказывали о территории Ставрополья, делая акцент на то, что этот край немногим более одной трехсотой части огромной территории Советского Союза. Однако эта небольшая частица Родины поражает разнообразием своих природных богатств, различных «тайн» и загадок, необыкновенных возможностей для находок и открытий, которые даются трудолюбивым и любознательным [2].

В курсе истории обучающиеся знакомятся с образцами местного фольклора, биографическими связями писателей с краем, с отражением местного материала в художественных произведениях. На уроках русского языка и литературы дают задание написать эссе, сочинения, доклады, рефераты о разных объектах историко-культурного наследия родного края. На внеурочных занятиях по каждой изучаемой дисциплине на любом уроке можно использовать материал по краеведению. Такого рода работа порождает волонтерское движение, которое помогает формированию гражданской позиции обучающихся.

Освещая вопросы взаимодействия школы и общественных организаций и учреждений, в деле формирования гражданской идентичности как неотъемлемого элемента патриотического воспитания посредством краеведческих знаний хотелось обратиться к истории Кисловодского детского краеведения.

В 80-е годы активно краеведением занимался дом пионеров г. Кисловодска. Стелла Петровна Корнетова, которая руководила в городе пионерской организацией, совместно с коллективом пионеров в ходе краеведческих исследований занималась еще и ветеранами Великой Отечественной войны, активно участвовала в создании «Книги памяти». Ее пионеры и школьники собирали эти сведения, работали с архивом военкомата, ходили по домам, встречались с участниками Великой Отечественной войны. Были собраны и составлены списки тех, кто погиб или пропал без вести.

В 90-е годы – время развала СССР и советской образовательной системы. Развал воспитательной работы и основного направления военно-патриотического воспитания. Но в г. Кисловодске особо не ощущался этот развал, в связи с тем, что очень хорошо было развито научно-исследовательское краеведение в рамках школьной работы.

На наш взгляд, представляет интерес обобщенный опыт краеведческой работы по формированию у школьников познавательной активности и самостоятельности, накопленный в школах.

В настоящее время рамках участия во Всероссийском движении «Отечество» многие учителя дают задания спроектировать семейную родословную, выстроить генеалогическое древо, проводят экскурсии в народный музей г. Лермонтова, в историко-краеведческие музеи городов Минеральные Воды, Железноводск, Пятигорск, Ессентуки, Кисловодск, в Ставропольский государственный историко-культурный и природно-ландшафтный музей-заповедник им. Г.Н. Прозрителева и Г.К. Праве.

Учителя истории г. Кисловодска: Алиева С.К., Менькова А.А. (МГБОУ СОШ № 16), Боссерт М.А., Есаулов М.В., Маданова И.В., Хачанова Н.Н. (МГБОУ СОШ № 2), Луценко Т.И., Оганесян К.Э., Текова Е.А. (МГБОУ СОШ № 17), Лукьянова И.В. (МГБОУ СОШ № 14), Бежашвили К.А., Малышева С.Н. (МГБОУ СОШ № 12) и др. используют в своей работе с обучающимися учебное пособие по краеведению «Родной Кисловодск» [4]. В данном пособии 12 глав: 1. Природные богатства Кисловодска, 2. История земли Кисловодской с древнейших времен до конца первого тысячелетия новой эры, 3. От эпохи средневековья – к новому времени, 4. Начальный период развития курорта конце XVIII – середина XIX вв., 5. Кисловодск во второй половине XIX в., 6. Кисловодск в первой половине XX в., 7. Суровые годы Великой Отечественной войны, 8. Город во второй половине XX – начале XXI вв., 9. Образование, туризм, спорт, 10. Население: национальный состав, быт и традиции, 11. Историко-культурное наследие Кисловодска, 12. Духовные святыни Кисловодска. В данном учебном пособии достаточно полно и иллюстративно показана история города-курорта. Предложенная структура позволяет обучающимся ознакомиться с уникальными материалами, которые с успехом могут быть использованы и другими учителями-предметниками.

Учителя истории г. Пятигорска: М.А. Скрипко (МБОУ гимназия № 4), М.А. Арушанян, М.М. Исаева (МБОУ СОШ № 5), Л.В. Матвейчива (МБОУ СОШ № 26), А.В. Погосова (МБОУ СОШ № 1), А.К. Красноборова (МБОУ СОШ № 29), Т.В. Ермакова (МБОУ СОШ № 28), Л.П. Кох (МБОУ СОШ № 12), С.Н. Владимирова (МБОУ СОШ № 30), И.В. Кривошеева (МБОУ лицей № 20) и др. используют в своей работе с обучающимися серию учебников «История Ставрополя» [5,6], в которых с учетом современных научных подходов освещаются ключевые события и явления истории региона в контексте истории России. Первостепенное внимание уделяется показу особенностей развития Ставрополя, культуры и быта населяющих его народов. Учебники нацелены на патриотическое воспитание обучающихся.

Учителя лицея казачества и народов Северного Кавказа имени А.Ф. Дьякова В.А. Фенухина; основной образовательной школы (ООШ №1, г. Железноводск Е.С. Тюркеева; ООШ пос. Капельница г. Железноводска А. Ф. Ветренко работают над совершенствованием организации и содержания обучения и воспитания подрастающего поколения средствами туризма и краеведения, над формированием гражданской идентичности как неотъемлемой части патриотического воспитания, бережного отношения

к природному и культурному наследию малой родины, сохранению исторической памяти, нравственного и физического воспитания детей.

Разработанные ещё в конце прошлого века идеи созвучны современной идее ценностного подхода к личности. Миссия учителя заключается в правильном построении процесса образования для формирования высоконравственного гражданина Отечества. Занятия, проводимые в школе, должны способствовать выработке способности каждого обучающегося к определению цели жизни (зачем?, для чего? почему?) и этапов (когда? как? и что?), их достижений, созидательному выбору способа жизни.

Стратегия жизни должна выстраиваться не позднее подросткового возраста ребенка, она определяется как активное проявление ценностей личности. Понимание содержания обучения, воспитания, развития ребенка, сама личность учителя имеют огромную силу для реализации возможности самореализации ребенка.

П. Ф. Каптерев в работе «Педагогический процесс» обращал внимание на то, что, с одной стороны, учитель служит саморазвитию ребенка, а с другой – стремится сделать его личность совершеннее [7]. В.П. Вахтеров отмечал также, что служение учителя заключается не в превосходстве его авторитета, которое дано этим положением, а в достижении любви и уважения к нему детей. Влияние авторитета учителя таково, что дети не только не хотят причинить любимому учителю огорчений, но и стремятся перенять его привычки, наклонности [1].

Важное значение в краеведческой работе придается походам обучающихся старшего школьного возраста по местам революционной, боевой и трудовой славы советского народа, по историческим местам, связанным с жизнью и деятельностью прославленных земляков, участников Великой Отечественной войны. Обучающиеся работают с архивными документами, музейными материалами, записывают и обрабатывают воспоминания участников исторических событий, пишут рефераты, доклады. Эти материалы используются на уроках, во внеклассной работе с младшими школьниками, на занятиях краеведческих кружков.

Опыт краеведческой работы на Ставрополье, накопленный в 80-е годы, позволяет заключить, что учителя предпринимали успешные усилия по использованию краеведения как действенного средства развития у учащихся умственной активности, патриотизма и гражданской идентичности. Этот опыт не утратил своей актуальности и в наши дни.

Разработанные ещё в конце прошлого века идеи созвучны современной идее ценностного подхода к личности. Миссия учителя заключается в правильном построении процесса образования для формирования высоконравственного гражданина отечества.

Список литературы:

1. Вахтеров В.А. Избранные педагогические сочинения. М.: Педагогика. 1987. 400 с.
2. Гниловской В.Г. Занимательное краеведение. Изд. 4-е. Ставрополь, 1974. 434 с.

3. Ермолаева Л.К. Развитие познавательной самостоятельности учащихся в процессе изучения истории края // Совершенствование методов обучения в средней общеобразовательной школе. Л.: ЛГПИ им. А.И. Герцена, 1986. С. 118-123.

4. Корнетова С.П., Лачинов И.А., Лузин С.С. Учебное пособие по краеведению «Родной Кисловодск», 2013. 337 с.

5. Колесникова М.Е., Плохотнюк Т.Н., Судавцов Н.Д., Маслокова Н.Г., Бабенко В.А., Котов С.Н.[и др.]. История Ставрополя. 5-6 классы: учебник. М.: Просвещение, 2021. 112 с.

6. Колесникова М.Е., Плохотнюк Т.Н., Судавцов Н.Д., Маслокова Н.Г., Бабенко В.А., Котов С.Н. [и др.]. История Ставрополя. 10 класс: учебник. М.: Просвещение, 2021. 206 с.

7. Каптерев П. Ф. Педагогический процесс. СПб., 1905. 51 с.

УДК 93/94

Хубулова Светлана Алексеевна

Филиал ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт» в г. Ессентуки

Khubulova S. A.

The Branch of SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute» in Essentuki

E-mail: hubul@yandex.ru

Болотова Ульяна Владимировна

Филиал ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт» в г. Ессентуки

Bolotova U.V.

The Branch of SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute» in Essentuki

E-mail: madamBolotova1@yandex.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИСТОРИКО-АНТРОПОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА ВО ВНЕУРОЧНОЙ РАБОТЕ В ШКОЛЕ

USING THE HISTORICAL AND ANTHROPOLOGICAL APPROACH IN EXTRACURRICULAR WORK AT SCHOOL

Аннотация. В статье на конкретном материале рассматриваются возможности применения историко-антропологического подхода в командной работе школьников. Привлечение учеников 8-10 классов к сбору эго-документов, проведение интервью с «детьми войны» дало возможность детям сопереживать те события, которые происходили в годы Великой Отечественной войны. Внедрение методов и подходов историко-антропологического научного направления в учебный процесс, в проектную деятельность школьников представляется важным, актуальным и полезным.

Abstract. The article examines the possibilities of applying the historical and anthropological approach in the teamwork of schoolchildren on a specific material. Involving students of grades 8-10 in the collection of ego documents, conducting interviews with “children of war” made it possible for children to empathize with the events that took place during the Great Patriotic War. The introduction of methods and approaches of the his-

torical and anthropological scientific direction in the educational process, in the project activities of schoolchildren is important, relevant and useful.

Ключевые слова: история, антропологический подход, устная история, коллективная память, «дети войны», эго-документы

Key words: history, anthropological approach, oral history, collective memory, «children of war», ego documents

После долгого забвения власть вновь обратилась к гуманитарным наукам, которые формируют личность ребенка, его отношение к традициям, культуре своей страны и любовь к ее истории, гордость за своих предков.

Особое место в этой большой теме принадлежит историко-антропологическим аспектам, позволяющим увидеть обычного человека, его жизненный мир, общественное поведение. Как считают исследователи, историко-антропологический подход, активно внедряемый в учебный и внеурочный процессы, нацелен на эмоционально окрашенное восприятие прошлого, возможность прочувствовать повседневную жизнь человека далекого прошлого или недавнего времени.

Именно такой методологический подход позволяет понять ребенку, что не только великие личности, но и «молчаливое большинство» рядовых граждан является вершителем истории. Это позволяет по-новому взглянуть на своих родственников, соседей, которые предстают в сознании ребенка сильными, мужественными, но такими близкими и надежными. Да и сам ребенок считает себя частью большой страны.

По этой причине в современном отечественном школьном образовании в последние годы наблюдается интерес к антропологическим исследованиям в области истории. Данное обстоятельство закреплено в ФГОС ООО-21, который, наряду с формированием базовых знаний, большое внимание уделяет становлению личностной компетенции учащихся [8]. Историческая антропология развивает также мыслительные способности ребенка, призывая его искать, анализировать, делать самостоятельные выводы [1, с. 9].

Историческая наука смогла ответить на вызовы времени и приблизить науку к рядовому «потребителю».

Антропологическая революция конца XX в. вызвала появление новых направлений в мировой науке, которые позволяют изучить человека в повседневности через жизненные практики, мировоззрение и т.д. Среди таких авангардных направлений можно назвать микроисторию, локальную историю, историю повседневности, социальную психологию, устную историю. Каждая из указанных наук имеет свой арсенал методов, позволяющих решать задачи данной науки.

Наиболее действенным для восприятия ребенка, как нам кажется, может стать устная история, рассказы очевидцев о судьбоносных событиях в истории страны, участниками которых они казались.

Можно в качестве примера назвать период Великой Отечественной войны, которая изменила не только ход мировой истории, но и психологию людей, их мировосприятие, повседневную жизнь.

Историческая память о событиях Великой Отечественной войны является той скрепой, которая объединяет все российское общество без деления по национальному, конфессиональному признакам и политическим взглядам. И манипуляцией фактов, и «формированием» памяти активно занимаются фальсификаторы отечественной истории. Президент В.В. Путин в своем выступлении перед Федеральным Собранием заявил: «Наша память – не только дань уважения историческому прошлому, она служит нашему будущему, она закрепляет наше единство. Мы должны защитить правду о Победе, иначе, что скажем нашим детям, если ложь, как зараза, будет расползаться по всему миру? Наглому вранью и попыткам переименовать историю мы должны будем противопоставить факты» [9].

К сожалению, ушли поколения ветеранов войны, которые охотно посещали школьные мероприятия, рассказывали о делах фронтовых. На детей такие беседы производили сильное впечатление. Все меньше «детей войны», которые также делились своими переживаниями, воспоминаниями о трудностях тылового, голодного детства. Именно они, как никто другой, знали правду о войне, могли опровергнуть любую ложь об оккупации, «культуртрегерской миссии» германцев и т.д.

Долгое время табуированной была тема оккупационной политики фашистской Германии на занятых территориях СССР.

Так, например, оккупация части территории Северо-Осетинской АССР продолжалась около трех месяцев, однако за этот срок немецко-фашистскими захватчиками был нанесен колоссальный ущерб экономике республики, а также мирному населению, которое на себе испытало «прелести» нового порядка, теряя десятки соотечественников в результате расстрелов, казней, налетов вражеской авиации и др.

Восстановить историческую правду и сделать так, чтобы помнили потомки, через какие тяготы пришлось пройти людям, не по своей воле оказавшимся на оккупированной фашистами территории, появились общественное движение и проект «Без срока давности», чтобы проанализировать «истинные уроки Второй мировой войны и сформировать позицию неприятия тех и того, что осудил Нюрнбергский трибунал» [9].

В настоящее время издано 23 тома (7,5 тыс. документов), представляющие собой уникальную серию, которая вобрала в себя материалы о преступлениях против личности, народов, искалеченных детских судьбах [4, с. 485].

В современной историографии проделана большая исследовательская работа по изучению материалов, связанных с героическим сопротивлением населения немецко-фашистским оккупантам, деятельности партизанских отрядов, истребительных батальонов и др. [2; 12].

Большим потенциалом обладает, как прописано в ФГОС, командная работа школьников и молодежи по сбору воспоминаний «детей войны».

Сотрудниками Северо-Осетинского государственного университета совместно с учителями была разработана анкета, состоявшая из 8 вопросов: ФИО, место жительства в период войны, кто остался в семье, как оккупанты

обращались с населением и т.д. При этом не требовалось заполнять все графы анкеты. Если интервьюер уделял больше внимания положению материально-материальному положению семьи или обращению оккупантов с местными жителями, то данный фрагмент занимал центральное место.

Самые тяжелые эмоции вызывали воспоминания, связанные с издевательствами над детьми. Оккупантов не останавливало даже то, что свою силу они направляли против детей. Так, подростку Боре 11 лет два оккупанта нанесли «массивный удар в область лобных костей, разможили череп, оторвали пальцы обеих рук и вывернули голеностопный сустав правой ноги» [8, л. 194]. Фашистов в их антигуманных поступках не останавливало даже то, что они применяли силу против маленьких детей. В воспоминаниях часто рефреном проходили эпизоды, когда немцы или румыны без причины могли на улице открыть стрельбу по прохожим. Например, интервьюер Макеева с болью вспоминала, как обошлись с ней: «Приблизилась к ним (немецким солдатам – Авт.) шагов на тридцать – стреляют. И словно огнем обожгло правую руку, которой дочку держала. Повисла рука, и упустила я дочку. Бросилась к ней, а она мертвая. Из груди моей и руки кровь сочится... Схватила я теплый еще трупик Нины – к немцам побежала, да ушли они, смеясь...» [12, с. 85].

В апреле 1943 г. во время полевых работ были обнаружены в одной из ям трупы семьи Ревазовых, которые были закопаны с двумя неизвестными. При обследовании трупов Мисирико и Урдуса было выявлено, что они все расстреляны и заколоты штыками. Причем тела были тесно переплетены, их закопали еще живыми [3, с. 275].

Не могли оставить юных респондентов равнодушными воспоминания С. Темировой, которая стала свидетелем гибели матери и маленького брата: «В последних числах декабря 1942 г. из нашего дома немцы вынесли все продукты, одеяла и другие вещи. Мама их умоляла оставить хоть одно одеяло. И вот, когда они вынесли последние наши одеяла, мама спросила: «Зачем берёте одеяло? Я скажу коменданту. Русский – хорош, а немец – плохой!». За эти мои слова немец вытащил из кармана гранату и бросил её в нашу комнату. Мама и мой восьмилетний брат Сергей не успели выбежать. Мальчик даже не понял того, что случилось. Граната разорвалась, и напал были убиты мои любимые люди» [6, л. 17].

В памяти «детей войны» остались тягостные картины оккупационного беспредела: «Смотришь – немцы гоняются за свиньей, за коровой, тащат животных, кур, одни в ту сторону, другие – обратно; тащат кровати, разбирают дома, сараи. Поминутно слышишь выстрелы, автоматные очереди. Полицейские верхом скачут по улицам. Сами немцы снуют на мотоциклах, на машинах. Вся эта картина дополнялась криками женщин, плачем детей, а часто и картинами ареста жителей и препровождения их в комендатуру» [13, с. 59]. Даже спустя 80 лет эти свидетельства вызывали эмоции у людей, переживших войну, но не оставляли равнодушными современную молодежь, которая могла не по учебникам, а общаясь со старшими, проникаться сопереживанием тех тяжелых событий.

Воспоминания «детей войны» записывались на протяжении 2007-2015 гг., собрано около 100 эго-документов. С помощью контент-анализа, в апробировании которого принимали участие и молодые исследователи, удалось транскрибировать и обработать данные эго-документы. Проводимые апробации материалов нашли поддержку и отклик как в школах Республики Северная Осетия-Алания, так и СМИ. А в 2013 г. поисковики получили научный грант Российского гуманитарного научного фонда на публикацию собранного материала.

Таким образом, использование антропологических методов и исследований в школьном курсе истории и внеклассных мероприятиях дает широкие возможности для привлечения школьников к предмету история, а также соответствует направлению инновационного образовательного процесса.

Список литературы:

1. Азова А.М. Применение историко-антропологического подхода в преподавании истории в школе [Электронный ресурс] // Образование и воспитание. 2020. № 3 (29). С. 9-11. URL: <https://moluch.ru/th/4/archive/168/5227/> (дата обращения: 11.10.2022).
2. Батыров У.А. Защитницы Родины: Женщины Северной Осетии на фронтах Великой Отечественной войны. Владикавказ: Ир, 2000. 475 с.
3. Без срока давности: преступления нацистов и их пособников против мирного населения на оккупированной территории РСФСР в годы Великой Отечественной войны. Ростовская область: Сб. документов /отв. ред. серии Е.П. Малышева, Е.М. Цунаева; под ред. М.А. Пономаревой; М.: «Кучково поле», 2020. 464 с.
4. Без срока давности: преступления нацистов и их пособников против мирного населения на временно оккупированной территории СССР в годы Великой Отечественной войны 1941–1945 гг.: Сборник документов : В 2 ч. Ч. 1 / отв. ред. А. В. Юрасов; отв. сост. Я.М. Златкис; сост. Е.В. Балушкина, К.М. Гринько, И.А. Зюзина, О.В. Лавинская, А.М. Лаврёнова, М.И. Мельтюхов, Ю.Г. Орлова, Е.В. Полторацкая, К.В. Сак. М.: Фонд «Связь Эпох», 2020. 585 с.
5. Государственный архив новейшей истории РСО-Алания (далее - ГАНИ РСО-А). Ф. 237. Оп.1. Д.2
6. ГАНИ РСО-А. Ф. 237. Оп.1. Д.4
7. Материалы заседания Комиссии по изучению нацистских преступлений на территории России в годы Великой Отечественной войны. [Электронный ресурс]. URL: <https://historyrussia.org/> (дата обращения: 21.06.2021)
8. Методические рекомендации для образовательных организаций Краснодарского края о преподавании истории в 2022–2023 учебном году. [Электронный ресурс]. URL: https://iro23.ru/wp-content/uploads/2022/08/Методические-рекомендации-2022-2023-учебного-года-_История.pdf (дата обращения 13.10.2022)
9. Послание Президента РФ Федеральному Собранию. [Электронный ресурс]. URL: <https://ria.ru/20200115/1563439656.html> (дата обращения 13.10.2022).
10. Сыны Осетии в Великой Отечественной войне. Владикавказ, 2019. Вып. 20. 292 с.
11. Хубулова С.А. Я вспоминаю: свидетельства детей Великой Отечественной. Владикавказ: СОГУ, 2010. 97 с.
12. Хубулова С.А. Трансформация «детского мира» в период оккупации части Северо-Осетинской АССР. // История, археология и этнография Кавказа. 2021. Т.17. №3. С. 622-637.

Чепуков Константин Юрьевич

Филиал ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт» в г. Железноводске

Cherukov K. Yu.

The Branch of SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute» in Zheleznovodsk

E-mail: art-chepukov@mail.ru

Ланцова Татьяна Ивановна

Филиал ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт» в г. Железноводске

Lantsova T.I.

The Branch of SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute» in Zheleznovodsk

E-mail: tatiana77994@yandex.ru

Поповкина Ольга Петровна

Филиал ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт» в г. Железноводске

Popovkina O.P.

The Branch of SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute» in Zheleznovodsk

E-mail: olga.p.popovkina@gmail.com

ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКОГО САМОВЫРАЖЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ НА ОСНОВЕ АНТРОПОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА

FORMATION OF CREATIVE SELF-EXPRESSION IN PRIMARY SCHOOL BASED ON AN ANTHROPOLOGICAL APPROACH

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования творческого самовыражения младших школьников, предложены эффективные пути формирования творческого самовыражения в условиях начальной школы.

Annotation. The article deals with the problem of the formation of creative self-expression of younger schoolchildren, effective ways of forming creative self-expression in the conditions of elementary school are proposed.

Ключевые слова: творчество, творческое самовыражение, уровни творческого самовыражения, эстетическое восприятие мира, виды творческого самовыражения: чувственное, ментальное и соматическое.

Key words: creativity, creative self-expression, levels of creative self-expression, aesthetic perception of the world, types of creative self-expression: sensual, mental and somatic.

Для педагогической антропологии основным является не только вопрос о сущности человека, но и пути и средства развития личности, условия протекания этого процесса.

Творческое самовыражение – это проявление своего внутреннего состояния во внешний мир. Это воплощение себя настоящего посредством слов, действий и внешнего вида. Феноменом творческого самовыражения сейчас интересуются специалисты многих отраслей науки, поскольку данный инструмент помогает человеку реализоваться и лучше адаптироваться к современному ритму жизни, а также позволяет сохранять психологическое равновесие. Педагогическая антропология вскрывает антропологические закономерности протекания процесса взаимодействия в системе «человек – человек» в ситуации передачи накопленного человечеством опыта последующим поколениям в сфере творческого самовыражения. В антропологической науке самовыражение занимает значимое место. Именно самовыражение создает мощную мотивацию для самосовершенствования и достижения поставленных целей.

Одним из самых эффективных способов творческого самовыражения считается самовыражение через творчество. В школьной учебной деятельности это происходит при изучении такого предмета как изобразительное искусство. А язык изобразительного искусства, как его суть, отлично подходит для проявления творческого самовыражения. Язык искусства – это система исторически сложившихся изобразительно-выразительных средств (материальных средств и приемов создания художественного образа), используемых определенным видом искусства.

Антропология на современном этапе берет ориентир на всесторонне развитую личность. Реалии жизни общества таковы, что приходит понимание о необходимости воспитания человека созидającego, восприимчивого, эмоционально отзывчивого. Именно творчество выделяет человека среди ряда живых существ. Творческое самовыражение является наиболее ярким проявлением гармонично развитой личности. Созидание нового – это всегда конструктивный акт, в противовес всему деструктивному, разрушающему. На сегодняшний день нашему обществу не хватает именно творцов. Только такие личности способны на решительный прорыв, они мыслят нестандартно, находят решение там, где другие его не видят.

Цель исследования: изучить формирование творческого самовыражения младших школьников на уроках изобразительного искусства на основе антропологического подхода, и предложить эффективные методы для реализации оптимальных условий формирования творческого самовыражения.

Актуальность исследования: антропологический подход рассматривает творческое самовыражение как важную часть полноценной жизни. Целостный человек и его становление в процессе социализации и воспитания, условия этого становления, источники самодвижения и развития, рассматриваемые через призму антропологии составляют современные проблемы. Занимаясь творчеством, человек способен эффективно противостоять стрессовым ситуациям, раскрасить свою жизнь новыми красками, помочь окружающим взглянуть на мир по-новому. Занимаясь самовыражением, младший школьник

может стать психически более устойчивым, приводя свою эмоциональную сферу в более гармоничное состояние.

Творческое самовыражение – это сложный процесс, охватывающий несколько областей человеческой деятельности. Самовыражение совершенно необходимо для ряда творческих профессий, начиная с педагога и заканчивая художником. Помимо этого, творческое самовыражение оказывает благоприятное психоэмоциональное воздействие. Человек, высказывая свои внутренние мысли, настроения и проблемы, ослабляет давление негативных эмоций и состояний внутри себя. Самовыражение через развитие изобразительного языка – это один из наиболее эффективных методов самовыражения через творчество.

Творческое самовыражение – это естественный, гармоничный процесс развития человеческого в человеке. При создании условий для такого самовыражения педагогу необходимо ориентировать аудиторию на эстетическое восприятие мира. При таком восприятии личность ребенка должна воспринимать сама себя как часть этого удивительного и прекрасного мира. Однако такой процесс происходит только в том случае, если ребенок находится в стадии готовности принятия того, что можно изменить и того, что изменить нельзя. Младший школьник должен научиться отделять одно от другого. На этом пути школьник проходит через три условных этапа. На первом уровне внутренний мир и внешний не разделяются, при этом школьник следует законам природы, не осознавая их и не понимая. На втором этапе наступает понимание, что реальный мир превосходит внутренний своим наполнением. На этом этапе младший школьник старается следовать советам. Третий этап характеризует понимание, что внутренний мир богаче внешнего. На этом этапе школьнику уже не нужна подсказка взрослого для самовыражения. Младший школьник творит самостоятельно, опираясь на свой опыт в подобной деятельности, полученный ранее.

В дальнейшем процесс формирования творческого самовыражения происходит на всех трех уровнях. Сначала в результате акта восприятия происходит обнаружение объекта, удержание внимания на объекте и дальнейшее осмысление. Объект может находиться как во внешнем мире, так и во внутреннем. А также может являться результатом отзвука на внешний раздражитель: звук, высказанная мысль, образ из литературного творчества, развитие ассоциативного ряда, согласованность внешних визуальных и внутренних эмоциональных состояний.

В результате творческое самовыражение может быть следующих видов: чувственное, ментальное и соматическое. В случае чувственного самовыражения младший школьник задействует для творческой интерпретации свою эмоциональную сферу, и на выходе получается объект, насыщенный эмоциями. По таким творческим работам можно определять эмоциональный фон ученика на данный момент времени. Это часто используется психологами. В случае ментального самовыражения происходит включение интеллектуальной сферы деятельности. Школьник,

получая творческий импульс, перерабатывает его с помощью логических способностей. Этот подход способствует развитию интеллекта. Тем самым, осваивая уровни самовыражения, можно узнать и понять человека как воспитателя и воспитуемого, выяснить, как человек осознает свой рассудочный процесс, контролирует его логичность, истинность, проверяет его результат в процессе педагогического взаимодействия. Процесс творческого самовыражения в антропологии является необходимостью сегодняшнего дня.

Список литературы:

1. Белозерских Г.М. Развитие творческого потенциала личности // Нач. школа. 2004 г. № 1. С. 22-24.
2. Воронов В.А. Воспитание красотой: [Об эстетической воспитанности школьников] // Начальная школа. 1992. № 5. С. 52-54/
3. Гликман И.Э. Подготовка к творчеству: учебное исследование // Школьные технологии. 2006. № 3. С. 91-95.
4. Деньгина М.В. Принцип самовыражения младших школьников на уроках музыки: философско-педагогический аспект // Педагогическое образование в России. 2010. № 2. С. 112-118.

УДК 371

Чумичева Раиса Михайловна

ГАОУ ВО «Южный федеральный университет», г. Ростов-на-Дону

Chumicheva R.M.

SAEI HE «South Federal University», Rostov-on-Don

E-mail: rmchumicheva@sfnedu.ru

ПЕРЕСЕЧЕНИЕ МИРОВ КУЛЬТУР – БАЗИС ВОСПИТАНИЯ РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

THE INTERSECTION OF THE WORLDS OF CULTURES IS THE BASIS FOR THE UPBRINGING OF A PRESCHOOL CHILD

Аннотация. В статье раскрываются четыре мира Культур (мир ребенка, мир субкультуры Детства, мир Культуры и мир Педагога), их специфика и потенциал для воспитания «Человека Культуры и Гражданина» в дошкольном детстве.

Annotation. The article reveals four worlds of Cultures (the world of the child, the world of the subculture of Childhood, the world of Culture and the world of the Teacher), their specificity and potential for the education of a «Person of Culture and Citizen» in preschool childhood.

Ключевые слова: мир ребенка, мир культуры, субкультура Детства, мир педагога.

Key words: the world of the child, the world of culture, subculture of Childhood, the world of the teacher.

Мир ребенка. В ситуации возникшего духовно-нравственного кризиса в условиях социальной трансформации общества внимание ученых и практиков обращено к поиску оптимальных средств воспитания нового поколения россиян, к осмыслению целей и миссии воспитания в современном дошкольном образовании. Процесс воспитания является сложным и противоречивым, протекающим на пересечении миров Культур. Поскольку целью воспитания является ребенок дошкольного возраста, находящийся в сенситивном периоде своего развития, необходимо осмыслить, что представляет собой внутренний мир ребенка, мир Культуры ребенка. «Я» ребенка развивается неравномерно, находится в постоянном противоречии и преодолении, сопротивлении, поиске и открытии нового, в самоутверждении себя уникальными способами созерцания и познания. В сенситивном периоде своего развития ребенок встречается с многообразием не всегда несовместимых миров и культур.

Ребенка дошкольного возраста характеризует высокая познавательная активность в деятельности и общении, что определяет активное психическое развитие личности ребенка («слой детского сознания»). Его интересы к окружающему миру определяют стиль общения с миром культуры [20]; потребность открывать тайны мира (ценности и личностные смыслы) [9; 17], потребность в свободной самореализации. Любознательность ребенка и потребность познавать мир культуры и ее Ценности – Истину, Свободу, Красоту – окрашивают процесс воспитания яркими эмоциями – удивление, восторг и радость опыта осознания смысла [4]. В этом процессе познания культуры позиция педагога заключена в поддержке высокого уровня потребности ребенка в общении и коммуникации, доверия к взрослому.

Потребность подражать и обозначать свое «Я», интерес ребенка к себе и получение удовольствия от своих мыслей и поступков [19] определяет возможности писать историю своей жизни в реальном времени и пространстве, изменять самостоятельно свой образ, складывать индивидуальный стиль жизни, индивидуальную траекторию развития, авторство собственной жизни [10]. Приобщение детей к миру культуры, к произведениям искусства создает среду для творческой самореализации детей и удовлетворения своих познавательных, художественных, коммуникативных потребностей. В процессе познания произведений искусства ребенок осваивает новый круг универсальных способностей, необходимых для деятельности и общения, – универсальные учебные действия, функциональная грамотность, критическое мышление.

При этом следует отметить, что современный ребенок – это не усреднённый образ. Он представляет уникальный и неповторимый мир культуры, для которого характерны различные уровни развития воображения, функциональной грамотности и др. Это определяет появление одаренных детей, детей с особыми образовательными потребностями, с высоким уровнем грамотности или «неразвитостью

внутреннего плана действия» и т.д. Современные социальные и цифровые трансформации общества и образования обуславливают поколение новых детей, названных «цифровыми аборигенами». Дети, принадлежащие к цифровому поколению, обладают иным интеллектом, ценностями, одержимостью к самовыражению, самообучению с помощью планшетов и телефонов с раннего возраста. Ребенок, выросший в цифровой среде, создает иную по отношению к предыдущей культуре, – культуру виртуальную, индивидуальную ленту социальных событий, новый контент – стримы, розыгрыши, челленджер.

Мир субкультуры Детства. Под воздействием социокультурных трансформаций изменяется не только мир ребенка, но и создается новое сообщество с особой энергетикой, отражая новый мир субкультуры Детства как ландшафт возможностей для самоопределения и самоутверждения ребенка, для «вращения» ребёнка в культуру и «вращения» культуры в ребенка. В субкультуре Детства возникает своеобразное культурное поле, в котором разворачиваются собственные уровни духовно-нравственного развития в ситуации выбора, обретения новых ценностей и открытия смыслов жизнедеятельности. Появление и существование новой культуры возможно лишь на «границах культур» [8]. Время и пространство субкультуры Детства понимается как возвращение к ценностям, интеграции нового поколения в мир культуры, творчества, которые преобразуют социокультурный опыт ребенка, дополняют его мир ценностями и социальными ситуациями. Освоенная система ценностей в рамках доминирующей культуры определяет модели его поведения, способы интеграции детей во взрослое сообщество, где воспроизводится идеальная форма образа взрослого [3; 6; 19;], образуется среда творческого диалога взрослого и детского сообщества [7]. Именно детско-взрослая общность, созданная средствами культуры и воспитания, определяет развитие и саморазвитие ребёнка и изменяет субкультуру детства [7; 20].

Мир культуры – многогранен, противоречив, концентрирован, закодирован, создан человеком и требует раскодирования для понимания его детьми в период Детства. По утверждению В.С. Библера, культура в эпицентр жизни ставит человеческие действия, в результате чего «бытие мира» понимается как произведение культуры [1]. Появление виртуальных языков общения усиливает значимость культуры как ценностно-смыслового кода русского народа, матрицы этноса, как «общего блага» культурно-исторического («цивилизационного») развития [11]. Освоение новым поколением культурно-исторических кодов, системы ценностей, знаков, значений, смыслов, норм, правил, законов, традиций выступает основой развития убеждений, установок и оценок личности [14; 15].

Культурно-исторический код – это философия народа, раскрытая в Ценностях и Смыслах, Образах, Знаках, моделях, отношениях, диалогах, составляющих духовные тайны народа, выступающих базисом воспитания.

В процессе их познания ребенок постигает культуру своего «Я» и культуру другого «Я», учится обращаться к своей Душе, своим нравственным ценностям. Осмысление ребёнком своего «Я» через культурные ценности позволяет проектировать свой путь саморазвития в системе координат Культур. Культура, по определению Ю.Ш. Стрелец, позволяет прояснить «пути, на которых происходит самотрансценденция к смыслу» – пути самоопределения человека культуры и человека в культуре: «что мы даем жизни в виде универсально-творческой деятельности; что мы берем от жизни и переживаем как ценности» [12, с. 222]. Погружение ребенка в мир Культуры позволяет не только познавать ее ценности и открывать смыслы, но и находить новые способы деятельности и коммуникаций, средства формирования нового образа «Я» как Человека Культуры, активного и успешно представителя социума, Гражданина России. Культура есть способ обретения гармонии всех человеческих миров как идеальной цели человека [13]. Как отмечал П. Флоренский, Культура и Красота должны создать единую среду, в которой растущий человек сможет укреплять свой дух, стремиться к гармонии и ритмам [18].

Мир взрослого. Педагог дошкольной образовательной организации, обладающий профессиональными компетенциями в области культуры, искусства, педагогических технологий воспитания, проявляет готовность к творческой педагогической деятельности, к открытию перед ребенком мира Культуры, ценностей и смыслов жизнедеятельности; мотивировать его к диалогу; поддерживать потребность ребенка к творческому саморазвитию и самостоятельной организации деятельности, приводящей его к успеху. Педагог берет на себя ответственную миссию, по словам Т.В. Филатовой, за воспитание личности в системе культур, где воспитание понимается как ценностно-смысловой диалог педагога-воспитателя и воспитанника; как двоякий процесс, в котором культура рассматривается как цель и как прогнозируемый результат воспитания [16]. Работа со смыслами, ценностями, системой ценностно-смысловых отношений человека к миру, обществу, государству, человеку, к себе как личности позволяет утверждать, что именно ценности Культуры выступают базисом воспитания.

В исследованиях академика Е.В. Бондаревской цель воспитания в системе культуры определяется как воспитание Человека Культуры – воспитание гуманной, духовной, творческой личности, способной адаптироваться к определенному социокультурному пространству [2]. Воспитание Е.В. Бондаревская понимает «как возрождение Гражданина, Человека Культуры и Нравственности» [2, с. 47]. По утверждению В.Н. Клепикова, «Воспитание – это процесс обретения (выработки) и целенаправленного преобразования личностных качеств, взглядов и убеждений (характера) человека в соответствии с духовными и социокультурными нормами, идеалами и ценностями. <...> формирование,

преобразование, трансформация в соответствии со временем и идеалами» [5, с. 55]. Как в каких формах это реализуется на практике?

Поддержанная Всероссийской общественной организацией «Воспитатели России» Всероссийская инновационная площадка «Ребенок в мире Культуры» направлена на достижение ряда целей:

- обеспечение каждому ребёнку социокультурных и образовательных условий приобщения к ценностям и смыслам российской Культуры;
- предоставление равных возможностей для удовлетворения потребностей в открытии мира Культуры и в творческом самовыражении;
- формирование потребностей родителей стать ответственным родителем перед ребёнком, обществом в воспитании Человека Культуры и Гражданина Российской Федерации.

Основными задачами инновационной площадки выступают:

1. Создание социокультурной и ценностно-смысловой среды в дошкольной образовательной организации как поля возможностей для погружения ребенка в ценностно-смысловые контенты и культурно-исторические коды российской Культуры, для приобретения детьми духовных и нравственных регуляторов жизнедеятельности и общения.

2. Разработка ценностно-смыслового контента и опережающих технологий воспитания ребенка дошкольного возраста как «Человека Культуры, Гражданина России», сопричастного к культуре и истории своей семьи, своего народа.

Таким образом, педагог, понимая свою миссию в воспитании ценностно-смысловой сферы ребенка на пересечении миров Культур (мир ребенка, мир субкультуры Детства, мир Культуры и мир взрослого), призван открывать современным детям, рожденным в цифровом мире, художественную картину мира, символические аспекты жизни человека, его идеи и идеалы, убеждения. Гуманная миссия педагога состоит в том, чтобы из поколения в поколение воспроизводить ценностное ядро культуры (смысловое, социальное, гуманное), открывать исторические и культурные коды искусства, обеспечивать понимание ребёнком целостности прошлого, настоящего и будущего, продвижение ребёнка в мир Красоты, нравственных ценностей, социальных отношений, которые определяют аксиосферу личности и способность создавать пространство собственной жизни и свободы выбора.

Список литературы:

1. Библер В.С. От наукоучения к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век. М., 1990. 409 с.
2. Бондаревская Е.В. Воспитание как возрождение гражданина, человека культуры и нравственности. Ростов-на-Дону: Изд-во Рост. гос. пед. ун-та, 1999. 97 с.
3. Выготский Л.С. Психология искусства. М., 2019. 414 с.

4. Гашкова Е.М. Культура: массовая, традиционная, «срединная» // Российская массовая культура конца XX века. Материалы «круглого стола». 4 декабря 2001 г. СПб.: Санкт Петербургское философское общество, 2001. С. 40–41.
5. Клепиков В.Н. Единство обучения, воспитания, развития, социализации в нравственном образовании школьников // Школьные технологии. 2015. № 5. С. 49-58.
6. Кон И.С. Ребенок и общество. М., Академия, 2003. 336 с.
7. Кудрявцев В, Алиева Т. Еще раз о природе детской субкультуры // Дошкольное воспитание. 1997. № 3. С. 87-91; № 4. С. 64-68.
8. Морозова Е.Н. Воспитание нравственной личности в контексте диалога культур // Мир науки, культуры, образования. № 1 (68). 2018. С.292-293.
9. Мухина В.С. Психология дошкольника. Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов и учащихся пед. училищ. Под ред. Л.А. Венгера. М., «Просвещение», 1975. 239 с.
10. Слободчиков В.И. Исаев Е.И. Психология развития человека. Развитие субъективной реальности в онтогенезе. Учебное пособие. М., 2014. 540 с.
11. Совершенствование понятийного аппарата в сфере государственной культурной политики современной России: коллективная монография. М.: Институт Наследия, 2020. 118 с.
12. Стрелец Ю.Ш. Смысл жизни человека: от истории к вечности. Оренбург. 2009. 540 с.
13. Тынянова О.Н. К ценностно-ориентированному осмыслению культуры и культурфилософских дискурсов (опыт критического историко-парадигмального исследования) [Электронный ресурс] // Электронное научное издание Альманах Пространство и Время Т. 16. Вып. 1–2, 2018. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-tsennostno-orientirovannomu-osmysleniyu-kultury-i-kulturfilosofskih-diskursov-opyt-kriticheskogo-istoriko-paradigmalnogo> (дата обращения: 18.10.2022).
14. Третьяков А.Л. Современный ребенок в дошкольном образовании Российской Федерации: особенности развития и интеграции в обществе знаний // Ребенок в образовании: тематич. сб. материалов Всерос. науч.-практ. конф. М., 2017. С. 103-106.
15. Ухтомский А.А. Заслуженный собеседник [Текст]: Этика. Религия. Наука. Рыбинское подворье, 1997. 567 с.
16. Филатьева Т.В. Культуросообразность воспитания // Ученые записки Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского. Философия. Политология. Культурология. 2022. №1. Том 8. С.77-83.
17. Фельдштейн Д.И. Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности: избранные труды. 2-е издание. М.: МПСИ, 2004. 672 с.
18. Флоренский П.А. Исследования по теории искусства. М.: Мысль, 2000. С.79-421.
19. Эльконин Д.Б. Детская психология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. 4-е изд., стер. М.: Издательский центр «Академия», 2007. 384 с.
20. Юнг К.Г. Психологические типы. М.: Академический проект, 2019. 297 с.

Шетинина Надежда Ефимовна
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный
педагогический институт», г. Ставрополь

Shchetinina N.Y.
SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol
E-mail: shetinina-2011@mail.ru

АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ИЗУЧЕНИИ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТИРОВ РЕГИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ В ВОСПИТАНИИ ЛИЧНОСТИ

ANTHROPOLOGICAL APPROACH IN THE STUDY OF VALUE ORIENTATIONS OF REGIONAL CULTURE IN THE EDUCATION OF THE INDIVIDUAL

Аннотация. В статье рассматриваются антропологический подход в изучении ценностных ориентиров региональной культуры в воспитании личности. Анализируется природа культурных ценностей как базовых элементов культуры. В статье рассмотрены особенности антропологического подхода, который позволяет взглянуть на проблему воспитания личности в комплексе. Рассматривается роль ценностных ориентиров в процессе воспитания личности. Изучаются основы формирования ценностных ориентаций личности, исследуется роль региональной культуры в воспитании подрастающего поколения. Предложена система источников ценностных ориентиров, которые могут быть положены в основу воспитательных приоритетов современности.

Abstract. The article deals with the anthropological approach in the study of the value orientations of the regional culture in the education of the individual. The nature of cultural values as the basic elements of culture is analyzed. The article discusses the features of the anthropological approach, which allows you to look at the problem of personality education in a complex. The role of value orientations in the process of personality education is considered. The foundations of the formation of value orientations of the individual are being studied; the role of regional culture in the upbringing of the younger generation is being studied. A system of sources of value orientations is proposed, which can be used as the basis for the educational priorities of our time.

Ключевые слова: антропологический подход, ценностные ориентиры, система ценностей, воспитание личности, развитие личности, ценности.

Key words: anthropological approach, value orientations, value system, personality education, personality development, values.

В современных педагогических исследованиях антропологический подход рассматривается как мировоззренческий, гносеологический, теоретический и практический ориентир на человека как главную цель и ценность. Это задает методологическое направление для построения

конкретного процесса развития и воспитания человека как личности. Антропологический подход позволяет изучить человека как воспитывающего и воспитуемого, обучающего и обучаемого, развивающего и развивающегося в процессе интеграции и социализации общества [3, с. 205].

Научные исследования антропологического подхода к воспитанию наблюдаются на протяжении всей истории человечества. Изучение данного вопроса прослеживается в древних трудах философов, психологов и педагогов. Мыслители древности Аристотель, Конфуций, Сократ, Платон доказывали свои взгляды на воспитание человека, при этом упоминали о необходимости учёта человеческой природы и её изучения. С точки зрения антропологического подхода, воспитание рассматривается как специфически человеческий способ бытия и как специальная деятельность, имеющая чрезвычайно высокую ценность. Антропологический подход ориентируется на систему ценностей и опирается на устойчивые представления и создает антропологически грамотную технологию.

В настоящее время одной из главных задач в общественной жизни нашего государства является стабилизация межнациональных отношений, учет этнических особенностей и интересов каждого народа. Одной из важнейших задач, поставленных обществом перед современным образованием, является приобщение подрастающего поколения к социально значимым ценностям.

Государственная политика в области образования основывается на принципах, одним из которых является «...единство федерального культурного и образовательного пространства. Защита и развитие системой образования национальных культур, региональных культурных традиций и особенностей в условиях многонационального государства».

В связи с этим возникает необходимость воспитания в личности потребности и готовности к конструктивному взаимодействию с людьми, независимо от национальностей, социальной и религиозной принадлежности, мировоззрения, взглядов, стилей мышления, поведения и общения.

Российские ученые А.С. Ахиезер, Г.Л. Выжлецов, М.С. Каган, А.В. Мудрик, Э.С. Маркарян, З.М. Розин, М.С. Розов посвятили свои научные исследования изучению взаимодействия образования и культуры. В своих работах исследователи рассматривают вопросы функционирования и становления образования и воспитания как социальных институтов, которые занимаются трансляцией и адаптацией культурных ценностей в обществе.

Начиная с самого раннего детства, происходит социализация личности, которая продолжается в течение всего жизненного пути. Социальное общество, с которым контактирует личность, является носителем различных систем ценностей. Они координируют и контролируют поведение индивида и большей частью формируют его ценностные ориентации. Отношение человека к миру выражается наличием ценностей [1, с. 65].

Каждый выпускник школы Российской Федерации должен уважать ценности других культур, конфессий и мировоззрений, осознавать глобальные проблемы современности, понимать свою роль в их решении.

Ценность – это то, что человек больше всего ценит в жизни, чему он придает особое значение и положительный жизненный смысл. Ценностями считаются важнейшие компоненты человеческой культуры вместе с нормами и идеалами. Ценности могут быть как материальными, так и духовными. Совокупность всех ценностей личности является основой ее ценностных тенденций и ценностных направлений. Они, в свою очередь, выступают в качестве критерия выбора вариантов поведения, деятельности, принятия важных решений. Как единая целая система ценностных ориентаций личности делает ее способной определиться в своем отношении к миру, к региональной культуре, к своей собственной жизни, определить свое местонахождение в социальном пространстве.

В России формируются ориентиры развития, определяющие ценностные и целевые установки системы общего образования. Формирование и воспитание личности как идеального представителя общества проявляется в приобщении детей, подростков и молодежи к ведущим ценностям мировой, национальной и региональной культуры.

Ценностные ориентиры – это система ценностных установок личности, которыми являются цели, желания, стремления и жизненные идеалы. В содержание ценностного ориентира входит мировоззрение, этическая и эстетическая направленность, личная привязанность, культура, стереотип поведения. Ценностные ориентиры обладают важнейшими особенностями: большой устойчивостью и изменчивостью, представляют собой выражение меры стремительности и открытости общественного строя [2, с. 118].

Ценностные ориентиры оказывают влияние на становление характера и личности в целом. Ценностные ориентиры способствуют формированию у молодого поколения способности к восприятию идей диалога культур, которые способствуют формированию толерантного понимания, взаимного согласия между людьми разных убеждений, солидарности, национальных культур и религий. Процесс формирования ценностных ориентаций личности актуален уже на протяжении многих столетий. Особенно важны ценностные ориентиры в педагогике и в воспитании личности. За многие годы выработались определённые и общепринятые ценностные ориентиры воспитания: стремление к саморазвитию, способность учиться и работать в коллективе, уважение и признание культурных и региональных традиций и т.д.

Доктор педагогических наук Е.П. Белозерцев рассматривает ценностные ориентиры как идеалы человека, связанные с его личной жизнью: дом, семья, благополучие, счастье, карьера. Профессор указывает на ряд общественных идеалов: государство, нация, социальный строй. Важными составляющими он также считал такие понятия, как Добро, Красота, Любовь, которые указывают на многовековую историю отечественной любви.

Как результат воспитания, ценностные ориентиры предусматривают нравственность и этикет, здоровый образ жизни, трудолюбие, эстетическое и экологическое воспитание, духовное развитие, мораль, семья, свобода, научная картина мира.

Основным содержанием воспитания, безусловно, являются базовые национальные ценности, хранимые в социально исторических, культурных, семейных традициях многонационального народа. Эти ценности передаются от поколения к поколению и обеспечивают успешное развитие страны в современных условиях [4, с. 14].

Ценности – это часть культуры общества, а культура и ценности взаимосвязаны. Ценности являются самым важным элементом любой культуры. Культура – это жизненный уклад нации, в котором она живет, и состоит из материальных, жизненных ценностей, которые народ создавал многими веками.

Региональная культура является настоящим символом развития предпосылок ценностно-смыслового восприятия и понимания мира, в котором живет человек. Большинство исследователей считают, что на развитие и воспитание личности оказывает влияние не только мировая культура, но и культура того региона, в котором эта личность проживает. Культура как социальное явление определяется именно через ценностные ориентиры. Система ценностей каждого региона, которая возникает в результате своего развития, связывает личность с территорией, интегрирует в единое целое региональную культуру [5].

Воспитание личности на основе социокультурных и исторических достижений своего края, области, государства, а также на основе исторических и культурных традиций своего региона, представляется очень важным ценностным ориентиром воспитания. Ценностные ориентиры находят свое отражение в научных трудах ученых А.Я. Данилюка, А.М. Кондакова и В.А. Тишкова, в виде концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России:

- духовное развитие и нравственное саморазвитие;
- понимание семейных ценностей как главные основы принадлежности к многонациональному народу Российской Федерации, Отечеству;
- национальная и личная свобода, доверие к людям, справедливость, честь, достоинство, милосердие;
- принципы духовности, взгляды о вере, религиозной жизни человека, ценности религиозного мировоззрения, которые формируются на основе межконфессионального диалога.

Необходимо отметить, что советский педагог А.С. Макаренко всегда активно выступал за трудовое воспитание, которое по сей день является важным ценностным ориентиром в воспитании личности.

В контексте вопроса ценностных ориентиров основоположник научной педагогики К.Д. Ушинский в основу воспитания личности ставил антропологический принцип, который означал системное использование данных всех наук о человеке как предмете воспитания и их учет при построении и осуществлении педагогического процесса. Ушинский был первым, кто считал, что воспитание – это главный фактор человеческого

развития. Константин Дмитриевич говорил: «Материальные плоды трудов составляют человеческое достояние, но только внутренняя духовная животворная сила труда служит источником человеческого достоинства, а вместе с тем и нравственности и счастья» [6, с. 11].

Ведущим ценностным ориентиром воспитания личности в региональной культуре является личностное восприятие им культурно-значимой информации от иных культур, проживающих на одной территории. Таким образом, человек, приобщаясь к культуре, расширяет временное бытие и духовное развитие.

Культурное многообразие России оказывает целостное воздействие на развитие и воспитание личности, критериями которой являются ценности общероссийского культурного пространства: русский язык, православие и общероссийская культурная политика.

Необходимо отметить роль семьи в воспитании личности на основах ценностных ориентаций, так как они изначально закладываются в семейных традициях с учетом той региональной культуры, в которой они проживают. Именно родителям принадлежит ведущая роль в формировании у детей ценностных ориентиров.

Таким образом, система ценностных ориентиров региональной культуры являются решающим фактором в развитии и воспитании личности. На современном этапе развития общества актуальным становится вопрос целенаправленной деятельности по воспитанию личности с ориентацией на гуманистические и этнокультурные ценности. Важнейшими элементами внутреннего строения личности должны являться гордость за достижения своей малой Родины, отстаивание интересов своей нации, осознанность в стремлении сохранить традиции и обычаи своего народа, патриотизм как проявление любви к Отечеству.

В процессе воспитания закладываются ценности поддержания культурного наследия, ценности цивилизованных отношений, морально-этические ценности, ценность культуры как сложного сплава поведенческих и мировоззренческих образцов.

Список литературы:

1. Алексеева В.Г. Ценностные ориентации как фактор жизнедеятельности и развития личности // Психологический журнал. 1984. Т.5. № 5. С. 63-70.
2. Артюхова Ю.В. Ценности и воспитание // Педагогика. 1999. № 4. С. 117-121.
3. Вульф К. Антропология воспитания. Пер. с нем. Н. Масловой. М.: Праксис, 2012. 304 с.
4. Крапивская Л.В. Личность и ее ценностные ориентации. М., 2009. С.15
5. Парыгин Б.Д. Изучение ценностных ориентаций личности // Проблемы личности. М., 2009. С.15
6. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения: В 6 т. / сост. С.Ф. Егоров. М.: Педагогика, 1988. 432 с.

Щупленков Николай Олегович

Филиал ГБОУ ВО «Ставропольский государственный
педагогический институт» в г. Ессентуки

Shchuplenkov N.O.

The Branch of SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute» in Essentuki

E-mail: veras-nik@yandex.ru

Щупленков Олег Викторович

Филиал ГБОУ ВО «Ставропольский государственный
педагогический институт» в г. Ессентуки

Shchuplenkov O.V.

The Branch of SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute» in Essentuki

E-mail: oleg.shup@gmail.com

ФИЛОСОФСКО-АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ИЗУЧЕНИЮ МОЛОДЕЖИ КАК СОЦИОКУЛЬТУРНОГО ЯВЛЕНИЯ

PHILOSOPHICAL AND ANTHROPOLOGICAL APPROACH TO THE STUDY OF YOUTH AS A SOCIO-CULTURAL PHENOMENON

Аннотация. В данной статье авторы исследуют философско-антропологический подход к изучению молодежи как социальной группы в комплексном анализе, включающем в себе философию повседневности и коммуникативности, философию нравственности и философию сознания. Научная новизна статьи заключается в том, что она представляет собой теоретическое обоснование использования философско-антропологического подхода к изучению молодежи как социокультурного явления. Системный подход, примененный авторами, призван определить понятие, сущность и компоненты философско-антропологического подхода в рассмотрении молодежи как социокультурного явления. Авторы надеются, что результаты их научного поиска помогут всем заинтересованным лицам в дальнейших исследованиях по указанному направлению.

Abstract. In this article, the authors explore a philosophical and anthropological approach to the study of youth as a social group in a comprehensive analysis that includes the philosophy of everyday life and communication, the philosophy of morality and the philosophy of consciousness. The scientific novelty of the article lies in the fact that it is a theoretical justification for the use of a philosophical and anthropological approach to the study of youth as a socio-cultural phenomenon. The systematic approach applied by the authors is designed to define the concept, essence and components of the philosophical and anthropological approach in considering youth as a socio-cultural phenomenon. The authors hope that the results of their scientific search will help all interested parties in further research in this direction.

Ключевые слова: мировоззрение, молодёжь, повседневность, социальная группа, социальная философия.

Key words: everyday life, social group, social philosophy, worldview, youth.

В современных социальных реалиях, когда очевидным становится, что в молодежной среде ценности бытия и духовности приобретают потребительский характер, милосердие и терпимость к другому приобретают черты анахронизма, патриотизм и гражданственность становятся синонимами обогащения и стяжательства, в то же самое время наибольшую актуальность приобретают философско-антропологические взгляды на собственное существование. И необходимо отметить, что критическое осмысление собственной нужности особо ощущается именно в молодёжной среде. Вопросы собственной необходимости молодого поколения в философском аспекте актуальны, поскольку дают ответы на фундаментальные начала бытия, начиная с уровня повседневности и продолжая аксиологическими критериями морали и нравственности, восприятия происходящего с позиции позитивизма и критицизма.

Данное исследование нацелено на поиск путей разрешения актуальной проблемы, содержащей противоречия между необходимостью создания единого фундаментального научного подхода к молодежи как к социально-философскому феномену в рамках гражданско-патриотической парадигмы и недостаточных исследований в области фундаментальной философии и культурологии по данной тематике. Настоящее исследование преследует цель продолжить изучение теоретических основ философско-антропологического контента молодежи как социальной группы в рамках комплексного исследования данной проблемы и обосновать необходимость её изучения на базе среднего профессионального образования и вуза.

Необходимо в этой связи отметить работы Э. Эриксона, в которых автор разработал концептуальную модель исследования социокультурной особенности молодежных субкультур, выявив протестный характер проявления личностной системы ценностей, реализации собственной идентичности [13].

В превентивном ракурсе оценки собственного «Я» Э. Тоффлер рассматривал молодежь как неотъемлемую часть современного мультикультурного общества, со своим индивидуальным видением мира [10].

Трансформацию сознания молодежи в социокультурном ракурсе, генезис ее ювенальной формы, антропологические основания и знаково-символическую форму, по мнению М.М. Белоусовой, предполагают комплексность в изучении молодежной субкультуры [1].

Сущность повседневности молодежи, ее структура и содержание, внутренняя иерархичность, традиционность и инновационность являются философской проблемой, не имеющей однозначности в определении, как и пути и способы разрешения выхода из повседневности, а также выбора самостоятельного вектора личностного развития. Вопросы культурного релятивизма, или выделение себя в качестве источника познания собственного иждивенчества, также становятся актуальной проблемой для самоидентификации личности молодого поколения. Проблемы собственной узнаваемости и отношения к другим (в том числе возможности

самокритичности, истинного ощущения необходимости) волнуют молодежь не в меньшей мере, равно как и проблема вариативности или абсолютности различных аспектов жизни молодежи.

Проблема сопряженности философского осмысления роли молодежи в обществе с его социальной направленностью изучается в контексте повседневности с позиции философии, отдельно от повседневности и философии, но мало затрагивается философия повседневности молодежи [8; 9; 11].

Под повседневностью молодежи мы определяем жизненное пространство молодежи, наполненное опытом общения, организацией быта, персонификацией и стереотипностью, понятностью использования своей личной свободой. Повседневность молодежи реализуется в пространственно-временных координатах, она является темпоральным и топологическим опытом. Главными функциями повседневности молодежи являются сохранение свободы, личное благополучие, коммуникация, общественное признание, культура памяти. Благодаря повседневности молодой человек реализует собственный творческий потенциал через трансляцию социокультурного опыта, инициирование социокультурных фрагментов личностной самооценки.

А между тем именно повседневное состояние молодого человека, перманентная погружённость сознания несформировавшейся личности в мир повседневности, формирует у него первичные мировоззренческие проблемы, определяется круг значимых для личности важнейших мировоззренческих констант, миропонимание и самоопределение доминирующих ценностей личности в окружающей её реальности. Более того, в повседневной жизни молодого человека жизненный опыт оценки пространства-времени органично сочетается с виртуальным, активизируясь на основе использования современных информационных технологий, а также за счёт осмысления молодого человека личностью в ином, принципиально более высоком контексте, в иной социальной роли (представление себя значимой исторической личностью, всесильным предводителем, знахарем и т.д.). В период становления личности молодому человеку свойственна подобная экстраполяция сознания в потенциально возможную в плане будущего осуществления значимых целей, способных кардинально повлиять на ход исторического развития, вектора направленности цивилизации. И стремление к созиданию, и непреодолимая тяга к разрушению в сознании молодого человека есть результат работы сознания над изменением его нынешнего положения в повседневной реальности. А, следовательно, только повседневность порождает в сознании молодого человека два типа виртуально создаваемых и потенциально реализуемых личностей: личность-конструкт и личность-деструкт.

С.И. Попов в контексте определения роли повседневности молодого человека в философско-антропологическом аспекте отмечал, что, «создавая виртуальный мир в своем сознании, повседневность становится для молодежи критерием нравственного осмысления своего мышления. Интеллектуальный потенциал

философии повседневности связан с пониманием отстраненности, трансцендированием знаниевой парадигмы от размышления практической целесообразности, предельности допустимого от настоящего состоявшегося» [7, с. 159].

Повседневность, по мнению ученого, имеет противоположную философии целевую направленность, категоричность развития смыслообразующих констант.

На наш взгляд, данная концепция не соответствует диалектическому принципу сопряженности элементов системы в развитии. Мы считаем, что в постиндустриальном обществе, когда информационное поле охватывает все сферы жизни человека, назрела необходимость пересмотреть роль повседневности в философско-антропологическом аспекте. Предлагаем свое определение философии повседневности в сознании молодежи.

Философия повседневности молодежи как социокультурного явления – это одно из направлений в философии, в центре исследования которой является проблема роли повседневности как среды пребывания и развития в сознании молодого поколения, проблемы отражения окружающей действительности через призму повседневности, а также вопросы образования, согласования и трансформации виртуальной и реальной осознанности действий и поступков с внешне-субъектным фоном повседневности молодого человека (социум) и внутренне-субъектным фоном (самоанализ).

Причинами все большего удаления молодых людей от реальных контактов, на наш взгляд, являются следующее:

1) инфантилизация молодежи становится основным источником потери важности реального взаимоотношения. Отсутствие навыков выстроить полноценный и длительный диалог, чувство неуверенности, смущения, неспособность построить вербальный текст, опасение стать нежелательным собеседником приводит к ограничению контактов «вживую» между молодыми людьми;

2) нахождение в ограниченном пространстве среди знакомых предметов успокаивает молодого человека, снижает степень риска ошибиться, использовать знакомые предметы, находиться в знакомой ситуации;

3) в случае появления тревожности молодой человек может прервать социальные контакты, при этом не объясняя причины, что снижает степень ответственности друг перед другом;

4) анонимность общения создает необходимую уверенность в собственных силах, при помощи фотошопа можно создать себе необходимый социальный портрет, который формируется в сознании молодого человека и который, на его взгляд, в большей степени его представляет как значимого социального субъекта;

5) увеличение социальных контактов расширяет диапазон возможных коммуникативных связей со средой;

6) индивидуальная свобода реализации себя как творческой индивидуальности [12].

Предлагаем рассмотреть более подробно основные критерии, составляющие предмет исследования философии повседневности молодежи

как социокультурного явления. Составляющими компонентами данной парадигмы являются:

- 1) информационно-коммуникативные: электронный носитель, телефон, социальные медиа;
- 2) интернативно-аксиометрические: мировоззрение, мироощущение, самопознание, поиски смысла жизни;
- 3) обыденно-регулятивные: удовлетворение физиологических потребностей, семья, досуг.

В последние годы информационная востребованность в жизни молодого человека занимает значительное место. Нахождение в электронных сетях позволяет молодому человеку не только в доступной форме получать информацию, но и самореализовываться как личность. Контакты с огромным количеством пользователей реализуют возможность общаться с теми людьми, которые тебя в данный момент интересуют. Интернет заменяет дом, в котором молодой человек чувствует себя комфортно и спокойно. Пользователь может обустроить свое место по собственному вкусу, где он может побыть наедине с собой [6].

Происходит подмена ценностей, современная молодежь предпочитает дому активное времяпровождение за компьютером. Значительное количество молодежи в течение дня используют электронные носители для получения или передачи информации. Информация и коммуникация становятся важным инструментом социализации молодого человека. От того, насколько он может заинтересовать окружающих, зависит степень его востребованности в обществе. Техническая оснащенность для молодежи является индикатором твоей успешности, заменяющей порой истинные духовные ценности.

Телефон воспринимается молодыми людьми не только средством связи, но и важным атрибутом самодостаточности. Практически все свое свободное время молодые люди активно контактируют со своими сверстниками. Находясь в информационном поле, они подчас отрываются от реальности, становятся заложниками «информационного вампиризма», который все больше забирает времени и средств от пользователя. Приоритетность телефона и контактов со сверстниками с каждым годом все более увеличивается. Совершенствование опций телефона позволяет молодежи удовлетворить многочисленные свои потребности. Типичный представитель молодежи уходит от реальности, создает свой виртуальный мир, где по его усмотрению формируются приемлемые для него условия существования [4].

В сознании молодого человека времяпровождение за телефоном вполне оправданно, так как социальная востребованность требует постоянного нахождения в информационном пространстве, заставляющим молодежь искать свою самореализацию через многочисленные социальные контакты в Интернете. Страница в социальных сетях становится для молодого человека домом, где он может по своему усмотрению его обустроить. Виртуальное общение заменяет реальное, но оно обедняет язык, формы общения, духовные контакты. Все большая часть молодых людей нуждается в непосредственном общении, когда реальный человек может тебя услышать и понять.

Характеризуя повседневность молодежи как философско-антропологическую категорию, следует детерминировать ее как способность индивида реально оценить свои возможности, где превалирует, как правило, комплекс психологических и личностных оценок, то есть современные молодые люди, в своем большинстве, являются реалистами. Специфическими чертами их мироощущения является, как правило, позиция самоутверждения: стабильность жизненного уклада, способность решать текущие вопросы сообразно их необходимости, стремясь при этом определить оптимальный алгоритм их решения, получать результат при минимальных потерях [3].

На наш взгляд, ключевой проблемой осмысления роли философии повседневности молодежи как социокультурного явления является признание за молодым человеком его права распоряжаться своим свободным временем так, как он считает нужным, реализовывать свои интеллектуальные и творческие возможности соизмеримо имеющимся у него ресурсам. Наличие информационных ресурсов ускоряет процесс социализации молодежи, все меньше времени остается у молодого человека для осмысления себя как индивидуальной единицы миропонимания. Размышления о своем предназначении, рассуждения о значимости собственного бытия находят свое выражение в блоге, социальных сетях, в реальном контакте со сверстниками. Тем самым молодежь стремится себя самореализовать как социальную группу, со своими ценностями и подходами к жизни [5].

Реализуя себя через социальный маркер, молодежь вырабатывает коллективную стратегию планирования своего будущего, при этом реализуя на практике элементы аналитической оценки происходящего с ними и вокруг них, осмысления первостепенности и вторичности во взаимоотношения с социумом. Важной составляющей повседневности молодежи как социальной группы становится отношение к категории успешности, что выражается в стремлении поделиться сокровенным с близкими друзьями. Групповая солидарность становится необходимым элементом достижения успеха, поэтому через социальные сети формируются «команды», стремящиеся доминировать на своем информационном поле.

Неудачи и разочарования в личной жизни для молодых людей оцениваются с позиции личностной оценки успешности. Чем меньше у тебя проблем, тем ты более успешен. Но при этом поддержка и понимание со стороны своей «команды» является важным элементом солидарности и принимается индивидом с признанием себя необходимым составляющим команды [2].

Таким образом, философия повседневности молодежи как социальной группы строится на представлении и восприятии молодыми людьми членами единой команды, реализующих себя как самодостаточную личность в повседневных условиях бытия, в социальных контактах со своими сверстниками; ощущении себя членом единой «команды», отождествлении себя с единым организмом, выразителем собственной жизненной позиции, соизмеримой с ценностями группы сверстников, формированием психологического «панциря» неуязвимости. Важными элементами данного направления философии как системы является молодежная среда, в состав

которой можно отнести «команду» единомышленников; информационно-коммуникационное пространство; собственное видение возникающих проблем и их решение; размышления о своем будущем; задачи, требующие немедленного решения; само мировоззрение молодого человека.

Отношения молодого человека с семьей, родителями не стали предметом нашего изучения по причине важности данной темы, но в другом аспекте. Философское осмысление повседневности молодежи как социальной группы охватывает сферу внешнего воздействия на формирование мировоззрения молодого человека.

В заключение отметим, что развитие теоретических представлений о роли повседневности в формировании мировоззрения молодежи должно проходить в комплексном анализе философско-антропологических установок современной молодежи, выявляющих причинные связи реакции молодежи на изменения в сознании как самого человека, так и его окружения. Роль «команды» в формировании мировоззрения молодежи требует дальнейшего научно-теоретического изучения.

Список литературы:

1. Белоусова М.М. Антропологические основания и знаково-символические формы молодежной культуры. Диссертация на соискание ученой степени канд. филос. наук. Ростов-на-Дону: Южный Федеральный Университет, 2008. 161 с.
2. Ветошкин А.П., Дзиов А.Р. Социализация, образование и воспитание молодежи // Сахаровские чтения 2018: экологические проблемы XXI: материалы 18-й международной научной конференции: в 3-х частях: Издательство Информационно-вычислительный центр Министерства финансов Республики Беларусь, 2018. С. 22-23.
3. Доброхотов А.Л. Философия культуры. Москва: Изд. дом Высшей школы экономики, 2016. 557 с.
4. Колесников М.А. Сущность экстраполяции как философской категории // Вестник Шадринского государственного педагогического института. 2015. № 4 (28). С. 75-80.
5. Кондаков А.М., Тишков В.А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. М.: Просвещение, 2009. 29 с.
6. Новиков А.М. Методология образования. М.: «Эгвес», 2006. 488 с.
7. Попов С.И. Обыденность в контексте самоопределения философии // Социогуманитарный вестник. 2011. № 2(7). С. 159-165.
8. Сигарева Е.В., Батуринов С.П., Девяткин Г.Т. Обыденное и философия // Вектор культуры Кузбасса. 2019. № 1(3). С. 51-56.
9. Стерхов А.А., Гушина Е.В. Социальная философия современной молодежи // Философская школа. 2020. № 11. С.25-32.
10. Тоффлер Э. Шок будущего: Пер. с англ. М.: ООО «Издательство АСТ», 2003. 557 с.
11. Философия религии / под ред. М.М. Шахнович. Москва: Издательство Юрайт, 2016. 273 с.
12. Чеснокова Л.В. Дом как пространство приватности // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Философия. 2019. №2. С. 91-97.
13. Эрикссон Э. Идентичность: юность и кризис / Пер. с англ. / Общ. ред. и предисл. Толстых А.В. М.: Издательская группа «Прогресс», 1996. 380 с.

Юркова Юлия Владимировна

Филиал ГБОУ ВО «Ставропольский государственный
педагогический институт» в г. Ессентуки

Yurkova Y.V.

The Branch of SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute» in Essentuki

E-mail: yurkovayu@bk.ru

Пагиев Владимир Бутузович

Филиал ГБОУ ВО «Ставропольский государственный
педагогический институт» в г. Ессентуки

Pagiev V.B.

The Branch of SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute» in Essentuki

E-mail: vbpagiev_sgpi@mail.ru

Ляхов Александр Васильевич

Филиал ГБОУ ВО «Ставропольский государственный
педагогический институт» в г. Ессентуки

Lyakhov A.V.

The Branch of SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute» in Essentuki

E-mail: lyakhoval@yandex.ru

**АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ВОСПИТАНИЮ
ПРАВСТВЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ
СОВРЕМЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ
ВНЕКЛАССНЫХ МЕРОПРИЯТИЙ НА ПРИМЕРЕ
МБОУ «СОШ № 5 С КАДЕТСКИМИ КЛАССАМИ
ИМЕНИ ГУБИНА А.Т.» Г. ЕССЕНТУКИ**

**ANTHROPOLOGICAL APPROACH TO THE EDUCATION
OF MORAL AND PATRIOTIC QUALITIES OF MODERN
SCHOOLCHILDREN THROUGH EXTRACURRICULAR
ACTIVITIES ON THE EXAMPLE OF MBOU «SECONDARY
SCHOOL NO. 5 WITH CADET CLASSES NAMED AFTER
A.T. GUBIN» IN ESSENTUKI**

Аннотация. Данная статья рассматривает понятие «патриотическое воспитание», его сущность и содержание, важнейшие задачи на современном этапе. Раскрываются основные направления по гражданско-патриотическому воспитанию школьников в урочной и внеурочной деятельности. Решение задач патриотического воспитания показывается на примере МБОУ «СОШ № 5 с кадетскими классами имени Губина А.Т.» г. Ессентуки Ставропольского края.

Abstract. This article examines the concept of «patriotic education», its essence and content, the most important tasks at the present stage. The main directions of civic-patriotic

education of schoolchildren in the classroom and extracurricular activities are revealed. The solution of the problems of patriotic education is shown on the example of the MBOU «Secondary School №. 5 with cadet classes named after A.T. Gubin» in the city of Essentuki, Stavropol Territory.

Ключевые слова: патриотизм, патриотическое воспитание, личность, кадетство, современное образование, духовное развитие.

Key words: patriotism, patriotic education, personality, cadetism, modern education, spiritual development.

Уважение к своей стране, ее национальным обычаям, ее истории и богатейшей культуре представляет собой основу любого воспитания. Нельзя сформировать истинного гражданина и добропорядочного человека, не считаясь с его происхождением. Проблемы воспитания подрастающего поколения в духе любви к Родине и преданности Отечеству постоянно существовали в центре внимания ученых в течение всей истории развития человечества. На это указывают множественные публикации в печати и возникновение документов на государственном уровне.

В нынешнем представлении патриотизм – непростое, многогранное явление. Являясь одним из основных ценностей общества, именно он связывает в своем содержании социальные, общественно-политические, духовно-нравственные, культурно-исторические и многие другие элементы, в первую очередь, выражается как эмоционально возвышенное отношение к Отечеству. Любовь к Родине считается значимым элементом духовного богатства личности и характеризуется высокой степенью социальной значимости.

Для России как одной из крупнейших многонациональных государств мира важной целью воспитания и образования считается развитие у граждан патриотизма, чувства дружбы народов и религиозной терпимости. Настоящий патриотизм по своей сущности гуманистичен, подразумевает уважение к другим народам и странам, их традициям и обычаям и неразделимо связан с культурой межнациональных взаимоотношений [3, с. 21].

Правительство Российской Федерации утвердило государственную программу «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации» в рамках национального проекта «Образование», в которой рассказывается, что патриотическое воспитание – это систематическая и целенаправленная работа органов государственной власти, институтов гражданского общества и семьи по формированию высокого патриотического сознания, чувства лояльности к своим гражданам, готовности выполнять гражданский долг и прямые конституционные обязанности по охране заинтересованностей Отечества [4].

Школа как социальный институт обязана вести подготовку к жизни. И жизнь – это не только лишь академические знания. Весь образовательный процесс обязан быть ориентирован на воспитание патриота, защитника Отечества. Особое место отводится внешкольной деятельности по подготовке молодого поколения к защите своей Родины [1, с. 55].

При решении образовательных проблем педагог должен руководствоваться принципами воспитания. Он обязан принимать во внимание не только направленность самого воспитания, но и разнообразные обстоятельства и условия, под воздействием которых совершается процесс социализации подрастающего поколения.

Становление человека в школе как личности и предмета деятельности считается обязательным развитием: интеллекта, уверенности в себе, самосовершенствования, уважения к другим, к своей родине. Все это вместе можно охарактеризовать гуманистической психологией обучения и воспитания [7, с. 226].

Практически никакое эффективное социально-педагогическое взаимодействие вместе со школьником невозможно в отсутствии учета его мотивации. Для объективно совершенно схожих действий и поступков учеников могут быть абсолютно разные предпосылки, то есть список источников мотивации этих действий может быть различным. Идеалы, личные интересы, общественные установки и ценности, кроме того, могут служить мотивами [5, с. 28].

Весьма немаловажно принимать во внимание в работе по патриотическому воспитанию то, что в наше время детям ничего нельзя навязывать. Это способно спровоцировать протест и отчуждение, необходимо стремиться совершать это ненавязчиво, что вынудит учеников быть заинтересованными возможностью проявить собственные таланты и способности [2, с. 138].

Учителя, придерживаясь основ патриотического воспитания, призваны содействовать укреплению дружеских отношений между народами Российской Федерации, прививая гражданам ощущение русского патриотизма. Принципы патриотического воспитания – это целостная система, с помощью которой педагоги обеспечивают эффективное осуществление образовательных целей и задач, интегрируют педагогическую практику в содержание образования и воспитания при условии социального и государственного регулирования деятельности образовательных и культурных учреждений, общественных организаций, средств массовой информации и семьи в целях патриотического воспитания.

Вся деятельность по гражданскому и патриотическому воспитанию учащихся в рамках обычной и внешкольной работы ведется согласно следующим направлениям:

1. Духовно-нравственное. Понимание учениками высших ценностей, идеалов и ориентиров, социально значимых процессов и явлений реальной жизни в ходе гражданского и патриотического воспитания, способность придерживаться ими как определяющими принципами и позициями в практической деятельности.

2. Местная история. Система мероприятий, нацеленных на изучение исторических и культурных корней, понимание уникальности Отечества и его судьбы, формирование чувства гордости за сопричастность к действиям предков, утверждение исторической ответственности за происходящее в

обществе. Школьники посещают Краеведческий музей, городскую библиотеку, встречаются с ветеранами Великой Отечественной войны. В классных комнатах протекают занятия под девизом «Улицы нашего города» и т.д., ведутся учебные занятия.

3. Гражданское право. Система мер оказывает большое влияние на формирование правовой культуры и законопослушности, навыков оценки общественно-политических и правовых событий и процессов в обществе и стране, гражданского состояния, постоянной готовности служить своему народу и осуществлять свой конституционный долг, а кроме того, способствует уважению к государственным символам.

4. Социально-патриотическое. Именно оно ориентировано на активизацию духовной, высоконравственной, культурно-исторической преемственности поколений, развитие активной жизненной позиции, проявление чувства благородства и сострадания, заботу о пожилых людях.

5. Военно-патриотическое. Данное направление направлено на формирование у молодого поколения высокого патриотического сознания, идей служения Отечеству, умения защищать его с оружием в руках, изучение российской военной истории и военных традиций.

Деятельность по гражданскому и патриотическому воспитанию исполняется путем организации учебных занятий, внеклассных и внеклассных мероприятий. Ведущей формой воспитательной работы остается урок, который в системе образования становится образовательным комплексом, в котором педагогические воздействия интегрируются в единый образовательный процесс. Патриотическое воспитание, кроме того, способно реализовываться с помощью следующих форм воспитательной работы: беседы, классные и информационные занятия, читательские конференции; тематический спектакль, совместный отдых с родителями; торжественные линейки, уроки мужества; экскурсии, целенаправленные прогулки, игры гражданского и патриотического содержания; просмотры патриотических кинофильмов; конкурсы, викторины, праздники, выставки детского творчества; ролевые игры, игровые ситуации; встречи с ветеранами Великой Отечественной войны и труда, знакомыми земляками; социальные действия, акции; работа с общественными организациями в интересах детей.

Педагогическая практика в МБОУ «Средняя общеобразовательная школа №5 с кадетскими классами имени А.Т. Губина» г. Ессентуки Ставропольского края всегда была насыщена патриотическим содержанием и интересными формами деятельности. В школе имеется музей воинской славы, есть клубы и секции патриотической направленности. Построение на площади, встречи с ветеранами, представителями военных профессий и правоохранительных органов, участие в ежегодных парадах являются традиционными.

Особое значение в патриотическом воспитании имеет изучение учениками национальной истории, в ходе которого у них создается понимание исторического опыта народа, формируется ценностное отношение к национальной культуре, развивается гражданская позиция, что в

последующем будет влиять на выбор направлений и методов самореализации в социальной практике.

Школа разработала технологию воспитания личности гражданина средствами традиционной казачьей культуры в общеобразовательной школе, основным звеном которой стало открытие кадетских казачьих классов с целью усиления образовательной составляющей путем погружения в воспроизводство традиций казачьей культуры. Предметы были включены в учебную программу: «История казачества», «Огневая подготовка», «Строевая подготовка», «История Ставрополья».

Русская история расширяет школьный курс информацией по военной истории, тактическому, оперативному и стратегическому искусству российских генералов, а также по истории русской военной мысли. Она призвана пробудить интерес к военной истории Отечества, сформировать навыки самостоятельной работы с литературой и источниками. Теоретический курс боевой истории дополняется экскурсиями в Краеведческий музей и участием в военно-исторических праздниках.

Кадетское образование неразрывно связано с духовно-нравственным воспитанием. Обучение учащихся основано на знании культурных и исторических традиций своего народа, усвоении систематизированных знаний и навыков по казачьей тематике, целенаправленном воспитании высоких духовно-нравственных, служебных и деловых качеств, патриотического духа.

Воспитание граждан и патриотов своей родины – это длительный процесс, который требует от педагога настойчивости, последовательности и большого терпения. Большую просветительскую работу проводит Школьный музей, в котором представлены следующие экспозиции: Уголок воинской славы, история и культура казачества, история школы. Проектированием и обновлением экспонатов занимаются сами учащиеся.

В заключение можно сделать вывод, что характерные возрастные черты учащихся играют немаловажную роль в воспитании и развитии качеств патриотизма. Однако при этом каждому ребенку должна быть предоставлена возможность занять активную позицию в организации коллективной деятельности: определить свою цель, спланировать ее, найти пути и средства ее осуществления, проанализировать и оценить результаты. Умелая и вдумчивая организация общих дел, в которых ученики имеют все шансы проявить себя, представляет собой хорошую школу для воспитания таких качеств, как социальная вовлеченность, гражданственность и, в конечном результате, патриотизм.

Список литературы:

1. Быков Л.П. Долгое эхо войны. М., Сократ, 2005. 395 с.
2. Воронова Е.А. Воспитательная работа в современной школе: советы опытного педагога. Ростов н /Д: Феникс, 2009. 404 с.
3. Гасанов З.Т. Патриотическое воспитание граждан // Народное образование. 2005 № 6. С. 59.

4. Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016 – 2020 годы» [Электронный ресурс]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_192149/8934f282d7a8444f6d660f819f372f9c3a11e247/ (дата обращения: 26.09.2022).

5. Долгушина А.И. Урал. Человек. Истоки. Е., Форум, 2008. 497 с.

6. Кобылянский В.А. Национальная идея и воспитание патриотизма // Педагогика. 1998. № 5. С. 52-58.

7. Кузнецов С.С. Геологические экскурсии. Л., 1987. 115 с.

УДК 37.017+37.035.6

Ягельницкая Яна Владимировна

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

Yagelnitskaya Ya. V.

SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol

E-mail: yana.yagelnitskaya@gmail.com

АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ ПАРАМЕТРЫ ВОСПИТАНИЯ ЛИЧНОСТИ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ НА ОСНОВЕ НАЦИОНАЛЬНЫХ КУЛЬТУРНЫХ КОДОВ

ANTHROPOLOGICAL PARAMETERS OF THE UPBRINGING OF THE PERSONALITY OF CHILDREN AND ADOLESCENTS BASED ON NATIONAL CULTURAL CODES

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению антропологических параметров воспитания личности на основе национальных культурных кодов. В статье анализируются определения понятия «Национальный культурный код» и условия воспитания личности на их основе. Поднимается вопрос о необходимости изменения конструкции воспитания с последующей переориентацией воспитателей на работу с личностными национально-культурными структурами сознания детей и подростков. Определяются базовые процессы, определяющие и насыщающие содержание воспитания в контексте национальных культурных кодов.

Abstract. The article is devoted to analyse the anthropological parameters of education on the basis of national cultural codes. The article studies the definitions of «National cultural codes» and the conditions for upbringing a person on their basis. The question about the need to change the design of education with the transfer of the reorientation of educators to work with the personal national-cultural structures of the consciousness of children and adolescents is raised. The basic processes of upbringing in the context of national cultural codes are determined.

Ключевые слова: антропология, воспитание, национальный культурный код, национальная идентичность, гражданская идентичность, культура, социально-воспитательная работа

Key words: anthropology, education, national cultural code, national identity, civic identity, culture, socially-educational work

Дискуссии о воспитательных моделях подготовки подрастающего поколения к жизни в условиях цивилизационного разнообразия современного мира в значительной мере обуславливаются геополитической, геоэкономической, культурологической и социально-психологической проблематикой. Существенно при этом, что изменяются не просто внешние контексты и конструкции нашей жизни, а кардинально преобразуется вся антропологическая реальность общества, определяющая стержневые параметры жизни каждого человека. Базу этой реальности составляют смыслы, ценности и цели, которые в своей основе стали принципиально иными. Современное общество стоит перед выбором: либо оно сохраняет устоявшиеся национально-культурные нормы, либо разрывает связь с национальной традицией и порождает новое многообразие социальной действительности [2, с. 8]. Это ключевой вопрос в понимании путей эволюционирования или же реформирования систем воспитания. Как отмечает И.С. Сухоруков, глобализация стала универсальным трендом, обозначающим переход к общечеловеческим ценностям, при этом обезличивая национальное: вековые традиции и культурный код народов [6, с. 247]. В связи с этим во многих странах, в т.ч. и в России, пытаются вернуть систему воспитания к традиционным культурным истокам, найти возможность формирования и интериоризации подрастающим поколением уникальных национальных норм и ценностей.

При этом важно отметить, что происходит актуализация антропоориентированного подхода в воспитании, соединяющего индивидуальное и общественное начала в воспитании личности. Общественная жизнь человека является решающим фактором становления личности, а особенности воспитательного процесса напрямую зависят от национального и культурного контекста среды развития. Этот контекст может быть выражен в виде закодированной информации, представляющей собой понятие «национально-культурный код». Н.А. Васильев утверждает, что национально-культурный код – это квинтэссенция культуры, способ передачи информации об уникальных духовно-ценностных и социокультурных особенностях [3, с. 39]. Национально-культурный код является неотъемлемой частью общей характеристики нации наряду с единым языком, историей, образом жизни и едиными поведенческими характеристиками. Следовательно, национально-культурный код выступает в качестве неотделимого контекста развития и формирования личности.

Е.М. Бабосов рассматривает национальный культурный код как основной способ сохранения и передачи культурных традиций нации, их непрерывного развития и обновления [1, с. 1]. Именно культурный код, по мнению автора, представляет собой сформированную веками исторического развития народа систему исключительных образов и ценностей, характеризующих его идентичность, менталитет и духовно-нравственные установки. Культурный код, сформированный базовыми ценностями народа, определяет своеобразие воспитания, воплощенного в поступках и деятельности людей, в их жизненных стратегиях. Со стороны данного определения культурного кода и его роли

можно предположить, что имеет смысл проведение переориентации воспитательного процесса с опорой на такие антропологические и аксиологические параметры, как жизненные проблемы детей и подростков, ценностное и смысловое развитие личности, а также личностно-центрированное педагогическое сопровождение в поддержке индивидуальности.

При таком понимании воспитание в контексте национальных культурных кодов может рассматриваться как процесс решения жизненных проблем ребенком или подростком на основе их понимания в контексте национального и культурного опыта, осознанного выбора и принятия решений. При этом необходимо изменение конструкции воспитания с последующей переориентацией воспитателей на работу с личностными национально-культурными структурами сознания детей и подростков и педагогическое сопровождение в ответственном жизнетворчестве.

Н.В. Худoley рассматривает национальные культурные коды как формируемые у человека под воздействием национальной культуры подсознательные смыслы, сквозь призму которых он воспринимает себя и окружающий мир [7, с. 3]. С данной точки зрения можно сделать вывод об обширном влиянии национальных культурных кодов на развитие личности. Они определяют характер, цель и содержание воспитания. Показателями эффективности воспитания являются те преобразования в структуре личности, которые сформировали ребенка или подростка как современного человека, вошедшего в контекст национальной культуры, способного жить на ее уровне, содействовать ее дальнейшему развитию и обогащению. Воспитание в контексте национальных и культурных кодов имеет отражение в речи, внешнем облике, выборе деятельности, наличии идеалов и взаимоотношениях с людьми, где человек выступает как наивысшая ценность.

По мнению В.А. Тишкова и В.В. Степанова, принципы воспитания формируются во взаимоотношениях как по вертикали (с локальными этнокультурными сообществами), так и по горизонтали (с представителями других этнокультурных сообществ) [4, с. 29]. Однако наука и практика давно установили, что навязать сверху то или иное наименование с соответствующим культурологическим и социально-психологическим содержанием, особенно в условиях поликультурного разнообразия, нереально, можно лишь сформировать их на основе каких-то закономерностей, транслировать общие принципы воспитания на основе национальных культурных кодов, которые опираются на привычные, а главное, личностно принимаемые паттерны, понятные всем.

Опираясь на подход, предложенный исследователями [5, с. 281], выделим следующие базовые процессы, определяющие и насыщающие содержание воспитания в контексте национальных культурных кодов:

- *культурная идентификация*: актуализация чувства принадлежности ребенка к национальной культуре и оказание помощи в обретении им черт человека в контексте национальных культурных кодов;
- *социализация ребенка* на основе включения в общественную среду, представляющую собой совокупность накопленного национального и куль-

турного опыта, освоение различных способов жизнедеятельности и жизнеборчества, развитие его духовных, культурных и практических потребностей;

– *духовно-нравственное развитие личности*, т.е. овладение общечеловеческими нормами нравственности, формирование внутренней системы нравственных регуляторов поведения (совести, чести, собственного достоинства, долга и др.) под влиянием накопленных обществом духовно-ценностных ориентиров на основе национально-культурных кодов.

Всё это позволяет заключить, что среди базовых процессов, определяющих и насыщающих содержание воспитания в контексте национальных культурных кодов, можно выделить постоянное воспроизводство национального и культурного опыта во всех его проявлениях, совершаемое путем деятельностных усилий всех участников воспитательного процесса, детей и педагога. Антропологическими параметрами воспитания являются приобщение детей и подростков к пользованию продуктами национальной культуры, вовлечение во все виды человеческой деятельности, совершаемой на уровне методических и технических достижений и приобщение к осмыслению жизни и роли своего «Я» в мире культуры.

Список литературы:

1. Бабосов Е.М. Культурный код нации: сущность и особенности [Электронный ресурс] // Наука и инновации. 2016. № 157. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kulturnyy-kod-natsii-suschnost-i-osobennosti> (дата обращения: 17.10.2022).
2. Бельский В.Ю. Ушинский К.Д. об общем и особенном в национальных системах воспитания и проблемы формирования современной стратегии философии образования // Международный журнал «Социально-гуманитарное обозрение». 2018. № 4. С.8-11.
3. Васильев Н. А., Комиссаров С. Н. Культурный код. Новые поколения российской молодежи // ПОИСК: Политика. Обществоведение. Искусство. Социология. Культура. 2020. №. 5. С. 38-62.
4. Межэтнические отношения и этнокультурное образование в регионах России / Под ред. В.А. Тишкова, В.В. Степанова. М.: ИЭА РАН, 2016. 297 с.
5. Просвирина Н.В., Тихонов А.И., Новиков С.В. Воспитание студенческой молодежи в контексте культурного развития личности // Московский экономический журнал. 2018. №. 3. С. 280-288.
6. Сухоруков И.С. Формирование этнокультурной идентичности детей и молодежи как ответ системы социального воспитания на глобальные вызовы современного мира // Социальное и профессиональное становление личности в эпоху больших вызовов: Междисциплинарный дискурс: сб. ст. Ярославль: ЯГПУ, 2021. 338 с.
7. Худoley Н.В. Национальный код культуры и его актуализация в пословицах, поговорках и классических литературных текстах [Электронный ресурс] // Полилингвистичность и транскультурные практики. 2017. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/natsionalnyy-kod-kultury-i-ego-aktualizatsiya-v-poslovitsah-pogovorkah-i-klassicheskikh-literaturnyh-tekstah> (дата обращения: 17.10.2022).

Ярлыкова Ольга Васильевна

Филиал ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт» в г. Железноводске

Yarlykova O.V.

The Branch of SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute» in Zheleznovodsk

E-mail: yarlykova.olga@inbox.ru

Ситак Лариса Александровна

Филиал ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт» в г. Железноводске

Sitak L.A.

The Branch of SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute» in Zheleznovodsk

E-mail: sitakl@bk.ru

**ОРГАНИЗАЦИЯ ДВИГАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ДЕТЕЙ
И ПОДРОСТКОВ ПРИ ПРОВЕДЕНИИ
ФИЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ
ORGANIZATION OF MOTOR ACTIVITY OF CHILDREN
AND ADOLESCENTS DURING
PHYSICAL CULTURE AND HEALTH WORK**

Аннотация. В статье раскрывается проблема состояния здоровья современных школьников и укрепления здоровья обучающихся в разных формах физкультурно-оздоровительной работы. Рассматриваются антропологические аспекты, имеющие важное значение для того, чтобы выстраивать учебно-воспитательный процесс с детьми разного уровня физического развития и подготовленности.

Annotation. The article reveals the problem of the health status of modern schoolchildren and strengthening the health of students in various forms of physical education and recreational work. Anthropological aspects are considered that are important in order to build a educational process with children at different levels of physical development and preparedness.

Ключевые слова: здоровье, подвижные игры, двигательная активность, формы физкультурно-оздоровительной работы, антропологические аспекты.

Key words: health, outdoor games, motor activity, forms of physical education work, anthropological aspects.

Проблема состояния физического и психического здоровья подрастающего поколения в настоящее время в Российской Федерации приобрела особую остроту. Актуальность проблемы здоровья детей и подростков признаётся на государственном уровне. В Конвенции о правах ребёнка подчёркивается, что государство «...обеспечивает в максимально возможной степени выживание и здоровое развитие ребёнка», в Законе Российской Федерации «Об образовании в РФ» указывается, что основным принципом государственной

политики в области образования является гуманистический характер образования, предполагающий «приоритет общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека», Семейный кодекс Российской Федерации возлагает на родителей обязанность «...заботиться о здоровье, физическом, психическом и нравственном развитии своих детей». Культура здорового образа жизни – это культура жизни человека, направленная на укрепление здоровья и развитие двигательной активности.

Антропологические исследования имеют важное значение для того, чтобы выстраивать учебно-воспитательный процесс с детьми, так как антропология расширяет возможности педагогов по организации среды, педагогического процесса и позволяет сформировать наиболее оптимальные педагогические условия для развития мышления, внимания, восприятия.

Проблема движения и здоровья имеет достаточную актуальность в современном мире. Научкой доказано, что здоровье человека только на 10-15% зависит от деятельности учреждений здравоохранения, на 15-20% от генетических факторов, на 20-25% от состояния окружающей среды, на 50-55% от условий и образа жизни.

Тесная связь состояния здоровья и физической работоспособности с объемом и характером повседневной двигательной активности, с образом жизни доказана многочисленными исследованиями Н.М. Амосова, В.К. Бальсевич, К. Купер, Л.П. Матвеева, Ж.К. Холодова, которые утверждают, что оптимальная физическая нагрузка и образ жизни предупреждают многие заболевания, укрепляют здоровье.

Существенным фактором, определяющим состояние здоровья населения, является поддержание оптимальной физической активности в течение всей жизни каждого гражданина.

Общей целью образования в области физической культуры является формирование устойчивых мотивов и потребностей в бережном отношении к своему здоровью, целостном развитии физических и психических качеств, творческом использовании средств физической культуры в организации здорового образа жизни.

Свои образовательные и развивающие функции физическая культура наиболее полно осуществляет в целенаправленном педагогическом процессе физического воспитания и построении индивидуальной стратегии здорового образа жизни каждым обучающимся.

Если обратиться к литературе, то можно отметить, что все выдающиеся педагоги всегда прямо или косвенно считали движения важнейшим условием и средством всестороннего развития, в том числе и речевого. Ещё Ж.-Ж. Руссо писал о движении как о средстве познания окружающего мира. Он указывал, что без движений невозможно усвоение таких понятий, как пространство, время, форма. Врач и педагог В.В. Гориневский в результате глубоких медицинских исследований пришёл к выводу, что недостаток движений не только отрицательно сказывается на здоровье, но и снижает умственную работоспособность, тормозит общее развитие, делает детей безразличными к окружающему [5].

При систематических занятиях физической культурой и спортом происходит непрерывное совершенствование органов и систем организма человека. В этом главным образом и заключается положительное влияние физической культуры на укрепление здоровья. Доказано, что 40% двигательной активности подрастающего поколения реализуется через уроки физической культуры и спортивные секции, а остальные 60% школьник реализовывает самостоятельно, через проведение активного отдыха после школы и в выходные дни. Однако большинство школьников проводят выходные дни, лежа у телевизора или сидя за компьютером, что способствует развитию гиподинамии. В связи с этим классным руководителям следует систематизировать работу по организации физкультурно-оздоровительной двигательной активности во внеурочное время, проведении совместно с учителями физической культуры, родителями различных внеурочных оздоровительно-спортивных мероприятий: викторин знатоков здоровья, школьных спартакиад, дней здоровья и спорта, туристских походов и т.д. Система формирования здорового образа жизни молодежи должна охватить все уровни – от общегосударственного до индивидуального. Для этих целей необходимо использовать всевозможные каналы: радио, телевидение, печать, лекционную пропаганду, памятки для детей и родителей.

На сегодняшний день особое внимание уделяется физкультурно-оздоровительной работе с обучающимися общеобразовательной школы.

Существующая организация учебного процесса в школе и режим дня не обеспечивают биологическую потребность организма обучающихся в движениях. Сокращение в объеме движений сказывается на двигательных функциях и мышечной силе, вызывая её ослабление, нарушение точности движений и координации сложных двигательных актов. Последствиями малоподвижного образа жизни являются падение работоспособности и снижение устойчивости организма к заболеваниям, появление жалоб на головную боль, утомляемость, нарушение сна, снижение успеваемости.

Придавая большое значение повышению двигательной активности, специалисты С.А. Баранцев, С.П. Ефимова, О.А. Лосева разработали рациональные двигательные режимы. В их основу положен принцип соответствия видов физического воспитания функциональным возможностям обучающихся. Наиболее благоприятное влияние на функциональное состояние, степень устойчивости организма к болезням и динамику умственной работоспособности обучающихся оказывает средний уровень двигательной активности. При проведении мероприятий по улучшению двигательной активности необходимо учитывать её неравномерность в суточном, недельном, годовом цикле, определяемую биоритмами физиологических функций. Продолжительная непрерывная деятельность на уроке, выраженное статическое напряжение, отклонения в состоянии здоровья школьников закономерно снижают уровень естественной двигательной активности. Исследования ученых показали, что наиболее рационально распределять малые физические нагрузки, способствующие повышению умственной работоспособности, в первой половине дня. А

большие физические нагрузки, требующие длительного восстановительного периода, во второй половине, после умственной работы. Суммарная продолжительность двигательной активности должна составлять 4 часа в день. Наиболее эффективно суточная двигательная активность обучающихся внедряется посредством различных форм физического воспитания. К ним относятся игры. Подвижные игры проводят на переменах, прогулках, спортивных часах, Днях здоровья, праздниках и т.д. [3, с. 16].

Подвижные игры способствуют укреплению здоровья, активному отдыху обучающихся, поддержанию оптимальной работоспособности в течение учебного процесса. Игры во время больших перемен при хорошей погоде проводятся на открытом воздухе. В зимнее время при температурных условиях, соответствующих гигиеническим нормам, также можно проводить игры на воздухе. Если погодные условия не позволяют проводить занятия на открытом воздухе, их переносят в хорошо проветренные рекреации, спортивные залы школы. При проведении подвижных игр на переменах используются пришкольные игровые площадки, беговые дорожки, гимнастический городок. Подвижные игры подбираются с учетом возрастных особенностей обучающихся. Для обучающихся начальных классов лучше всего применять подвижные игры, хорошо знакомые, разученные на уроках физической культуры. Это могут быть такие игры, проводимые в весенне-осенний период, как «Совушка», «Салки», «Море волнуется», «Хитрая лиса», а в зимнее время года на открытом воздухе – «Защита крепости», «Попади снежком в цель», «Гонка на санках» и другие [1, с. 30]. Игровой деятельностью обучающихся младшего школьного возраста руководит преподаватель, потому что они не имеют достаточного двигательного опыта и умения самостоятельно проводить игры. В процессе игровой деятельности необходимо поощрять двигательные действия младших школьников. Обучающиеся среднего школьного возраста занимаются отдельно, юношей привлекают игры соревновательного характера или предпочтение отдается играм, которые вызывают больший интерес. Например, кто больше забросит в баскетбольную корзину мячей или больше забьет голов в футбольные ворота; девочек – спокойные игры, на внимание. Возможно проведение игр с учащимися параллельных классов, это воспитывает между ними дружбу, уважение. В зимнее время это может быть хоккей, санки, игры и развлечения со снегом – снежки, построение снежной крепости, снеговиков и т.д. Но самое главное, при проведении удлиненной перемены важно не дублировать методику урока физической культуры, а проводить в интересной форме, дать возможность обучающимся проявить инициативу, творчество, самостоятельно подбирать средства, принимать решения. Но занятие должно строиться с соблюдением закономерностей функционирования организма, чтобы не нанести вред. Поэтому каждое занятие должно обеспечивать постепенное вхождение в работу, затем удержание функций организма на уровне малой и средней интенсивности и постепенный выход из работы [4, с. 182].

Методика проведения игр на переменах должна создавать условия и содействовать формированию умения использовать их самостоятельно.

Для первоклассников игры-путешествия включают все виды двигательной активности. Каждая игра имеет цель, сюжет и итог. Каждое из физических упражнений, составляющих такую композицию, оказывает определенное воздействие на ребенка, решает конкретные задачи программы. Например, при проведении внеурочного занятия «Осенние радости» дети отправляются в путешествие по осеннему лесу: «Светит солнце (обычная ходьба с закрытыми зонтами), начался дождь (бег с открытыми зонтами), перепрыгиваем лужи (прыжки с открытыми зонтами), ветер дует в лицо (ходьба спиной вперед, наклоны в сторону на каждый шаг)».

Игровой самомассаж – основа закаливания и оздоровления. Выполняя его, дети обычно приходят в хорошее настроение. Такие упражнения способствуют также формированию у них сознательного стремления быть здоровыми. Игровой самомассаж может быть использован для пауз во время подвижных игр.

Игропластика основывается на нетрадиционной методике развития мышечной силы и гибкости, включающей элементы йога-терапии и упражнения на растягивание. Это направление может быть интересным для руководителей физического воспитания как в ДОО, так и в школе.

Пальчиковая гимнастика, служащая основой для развития ручной умелости, мелкой моторики и координации движений рук, оказывает положительное воздействие на память, мышление, фантазию. Особенно она полезна детям в младшем школьном возрасте, при развитии навыков письма.

Креативная гимнастика включает нестандартные упражнения, специальные задания, творческие игры, направленные на развитие выдумки, творческой инициативы, познавательной активности, мышления, свободного самовыражения у детей и подростков.

Спортивный час проводится в свободной обстановке, занятия носят игровой характер. Чтобы повысить двигательную активность, интерес обучающихся, применяются нестандартные формы проведения спортивного часа в игровой форме: игры с прыжками – «Кенгуру», «Веребочка под ногами», с метанием – «Дальним броском выиграй время», «Охотники и утки», с элементами баскетбола – «Защита укрепления», «Гонка мячей в колоннах» или сюжетной форме – «Поход в лес», «Полет в космос» и другие. Особенно это характерно для обучающихся начальных классов. А для школьников– подростков интересны игры такие, как «Снайперы», «Пионербол» с двумя, четырьмя мячами и другие подвижные игры, полосы препятствий, которые нечасто проводятся на уроках. В основной части динамического часа выделяется время для самостоятельной игровой деятельности. Предоставляется возможность школьникам самостоятельно организовать и провести свои любимые игры. Для учащихся основной школы интересны игры-поединки, аттракционы, спортивные развлечения. Эти игры впоследствии организовываются обучающимися во дворах по месту жительства, способствуют гармоничному физическому воспитанию.

День здоровья – это интересная, наиболее эффективная форма проведения физкультурно-оздоровительной работы в школе, она решает все задачи физического воспитания. В программу Дня здоровья включают игры сорев-

новательного характера и массовые подвижные игры, танцы, забавы аттракционы. Возможны игры в бадминтон, волейбол, а также проведение викторины, конкурсов.

Физкультурные праздники включают эстафеты, игры, аттракционы, шутки, викторина – это основная часть праздника. Выявляются самые сильные, ловкие, быстрые, сообразительные.

Спортивные вечера посвящаются подведению итогов физкультурной и спортивной работы за учебный год. Главная задача спортивного вечера – это выявление лучшего спортивного класса, лучших спортсменов школы, пропаганда их достижений, вовлечение учащихся в систематические занятия физической культурой и спортом [6, с. 134].

В спортивном вечере активное участие принимают все школьники: кто-то в игре, кто-то в викторине, конкурсе или другом мероприятии.

Издавна практикуется в режиме учебного дня в свободное время, в выходные дни проведение туристических походов. Походы выходного дня применяются для активного отдыха обучающихся, повышение двигательной активности [2, с. 356]. Чтобы интересно прошло это мероприятие, необходимо подобрать необходимый инвентарь, запланировать привал по маршруту, подвижные игры, вопросы викторины о ЗОЖ. Обучающиеся могут проявлять творчество и самостоятельность в проведении игр, аттракционов, загадок, шуток, конкурсов.

В целом, использование антропологического подхода на организацию двигательной активности положительно влияет на результативность физкультурно-оздоровительной работы с использованием подвижных игр. Такой подход можно рекомендовать педагогам при организации подвижных игр для увеличения объема двигательной активности обучающихся образовательной организации.

Список литературы:

1. Лукьяненко В.П. Физическая культура: основы знаний. Ставрополь: Издательство СГУ. 2001. 224 с.
2. Матвеев Л.П. Теория и методика физической культуры. М.: Физкультура и спорт, 1991. 543 с.
3. Продленный день в школе: Режим и организация досуга / Под редакцией О.А. Лосевой. М.: Педагогика, 1991. 112 с.
4. Теория и методика физического воспитания. / Под редакцией Б.М. Шияна. М.: Просвещение, 1988. 224 с.
5. Теория и методика физического воспитания: Учеб. для студентов фак. физ. культуры пед. институтов / Б.А. Ашмарин, Ю.В. Виноградов, З.Н. Вяткина и др.: Под ред. Б.А. Ашмарина. М.: Просвещение, 2010. 287 с.
6. Физическое воспитание учащихся 8 – 9 классов. / Под редакцией В.И. Ляха. М.: Просвещение, 2001. 141 с.
7. Ярлыкова О.В. Подвижная игра как средство всестороннего развития личности школьников в сборнике: Образовательное пространство: Факторы, проблемы и перспективы. Сборник материалов регионального научно-методического семинара / под редакцией И.В. Иванченко. Ставрополь, 2022. С. 196-200.

РАЗДЕЛ 5

АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИНКЛЮЗИВНОГО И СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ; СИСТЕМА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ СЕМЬЯМ, ВОСПИТЫВАЮЩИМ ДЕТЕЙ С ОТКЛОНЕНИЯМИ В РАЗВИТИИ

УДК 376.1

Акопова Милена Аванесовна
Филиал ГБОУ ВО «Ставропольский государственный
педагогический институт» в г. Буденновске

Акопова М.А.
The Branch of SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute» in Budennovsk
E-mail: milena-ako@mail.ru

ВЛИЯНИЕ ВЗГЛЯДОВ РОДИТЕЛЕЙ НА УСТАНОВЛЕНИЕ ПОЛОЖИТЕЛЬНЫХ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ МЕЖДУ ШКОЛЬНИКАМИ В ИНКЛЮЗИВНОМ КЛАССЕ С ПОЗИЦИИ АНТРОПОЛОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

THE INFLUENCE OF PARENTS' VIEWS ON THE ESTABLISHMENT OF POSITIVE RELATIONSHIPS BETWEEN SCHOOLCHILDREN IN AN INCLUSIVE CLASSROOM FROM THE PERSPECTIVE OF ANTHROPOLOGICAL PSYCHOLOGY

***Аннотация.** В статье обсуждается проблема формирования положительных взаимоотношений между младшими школьниками в условиях инклюзивного образования с позиции антропологической психологии. Несмотря на то, что инклюзивное образование становится все более распространенной формой обучения детей с ограниченными возможностями здоровья, в обществе все еще отмечается двойственное отношение как к самим детям с проблемами в развитии, так и к инклюзивному образованию в целом. В частности, в статье исследуется такой аспект проблемы, как влияние родителей учащихся на отношения в инклюзивном классе.*

***Abstract.** The article discusses the problem of forming positive relationships between younger schoolchildren in inclusive education from the perspective of anthropological psychology. Despite the fact that inclusive education is becoming an increasingly common form of education for children with disabilities, there is still an ambivalent attitude in society towards both children with developmental problems themselves and inclusive education in general. In particular, the article examines such an aspect of the problem as the influence of students' parents on relationships in an inclusive classroom.*

Ключевые слова: взаимоотношения учащихся, младшие школьники, инклюзивное образование, антропологическая психология, участники образовательного процесса, родители нормально-развивающихся учащихся.

Key words: *student relationships, primary school students, inclusive education, anthropological psychology, participants in the educational process, parents of normally developing students.*

На протяжении многих лет в советском образовании преобладали идеи отделения и изоляции обучающихся с ОВЗ в специальных учебных заведениях. Данная образовательная политика привела к многочисленным проблемам социализации детей с ОВЗ, в результате чего обострился вопрос о создании условий для совершенствования образовательной практики по включению их в среду условно нормально развивающихся сверстников.

Н.Н. Малофеев указывает, что на современном этапе развития западной и отечественной специальной педагогики начинает проявляться новый социально-педагогический смысл процесса интеграции детей с ОВЗ – инклюзия, т.е. социальное принятие особых детей, включение их на всех этапах в жизнь общества [4]. И хотя в современном обществе проводятся мероприятия, реализуются целые программы и проекты по улучшению условий жизни людей с ограниченными возможностями здоровья, они не могут быстро решить проблему изменения отношения общества к детям с нарушениями развития. Поэтому проблема взаимодействия субъектов инклюзивного образовательного процесса так актуальная в наши дни.

Проблема взаимоотношений младших школьников со сверстниками рассматривалась в разных аспектах. В работах А.К. Дусавицкого, С.О. Мильтонян, Г.А. Цукерман и других показана сама значимость учебного и внеучебного взаимодействия для становления межличностных отношений младших школьников [3; 5; 9]. Однако вопросы взаимоотношений младших школьников в инклюзивном образовании рассматриваются чаще всего через призму создания особых психолого-педагогических условий для детей с ОВЗ, без учёта особенностей восприятия здоровыми детьми сверстников с ограниченными возможностями здоровья (Н.П. Артющенко, С.О. Брызгалова, Г.Г. Зак и др.) [1; 2].

Учитывая значимость проблемы формирования положительных межличностных отношений между школьниками в условиях инклюзивного образования, следует обратиться к исследованиям антропологической психологии. Антропологизация психологического познания выделяется в качестве генеральной тенденции развития науки. В.И. Слободчиков отмечает, что «всякая практика может считаться гуманитарной, если она является практикой становления именно «человеческого в человеке». И наоборот – любая практика не гуманитарна (не гуманна), если она этого не делает, в какие бы человекообразные формы она ни рядилась» [6, с. 163].

С поступлением в школу изменяется социальный статус ребенка. Новая ведущая деятельность ребенка – учебная – требует от него развития новых навыков: активизировать произвольное внимание, сохранять высокую работоспособность в течение урока, тратить много сил на умственный труд. Физическая активность также необходима и на переменах. В окружении младшего школьника появляются незнакомые ему одноклассники, с которыми нужно выстраивать отношения, что для детей с ОВЗ становится настоящей проблемой. Сниженный уровень развития познавательных способностей может способствовать возникновению ситуации неуспешности в обучении, что, в свою очередь, может стать причиной неприятия сверстниками. В условиях обучения с детьми с условно нормальным развитием эта проблема обостряется, в результате чего дети с ОВЗ могут чувствовать себя «изгоями» в системе взаимоотношений одноклассников [8].

Интересно отследить, как могут влиять взрослые участники образовательного процесса на становление гуманных взаимоотношений между школьниками в условиях инклюзии. Данные различных опросов показывают, что в целом родители нормально развивающихся детей не готовы к включенному образованию в классах их детей, что не способствует установлению положительного социально-психологического климата. Например, в исследовании В.Н. Феофанова, Н.П. Константиновой, Ю.А. Королевой отмечается, что, по мнению нормально развивающихся школьников, значимые взрослые относятся к детям из коррекционного класса либо так же, как к большинству (47%), либо хуже (49%). При этом большинство обучающихся не готово к совместной деятельности с теми, кто имеет нарушения интеллектуального развития [7].

В экспериментальном исследовании, организованном студентами под нашим руководством, изучалась проблема влияния родителей на формирование положительных взаимоотношений младших школьников в инклюзивном образовании.

Для достижения поставленной цели были поставлены следующие задачи:

- определить особенности межличностных отношений младших школьников в инклюзивном классе с помощью социометрической методики и особенности установок родителей к инклюзивному образованию и детям с ОВЗ;

- провести мероприятия (серию семинаров, родительских собраний, тренингов, а также рассылку буклетов с информацией), направленных на формирование информированности родителей о сущности, принципах, ценностях инклюзивного образования, организации психологически здоровой, комфортной и безопасной образовательной среды;

- определить, как повлияла проведенная коррекционная работа по изменению установок родителей к инклюзивному образованию и к детям

с ОВЗ, на установление положительных взаимоотношений учащихся в инклюзивном классе.

Планируя формирующую работу с родителями, мы опирались на следующие задачи:

- обучение и просвещение, то есть передача информации и формирование нового опыта о детях с ограниченными возможностями здоровья и плюсах инклюзивного образования;

- формирование взаимоуважения и поддержки – в ходе совместного обучения и тренинговой работы у участников формировалось чувство эмпатии, взаимопонимания;

- психокоррекционную – один из эффектов групповой работы и тренинговой ситуации – помощь в понимании собственных состояний и поиска решений.

Исследование проводилось на базе МОУ СОШ № 3 г. Буденновска. В нем приняли участие ученики второго класса, в котором обучались 26 детей. Трое учащихся обучались по АООП: варианты 6.1, 6.2 (для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата) и 7.1 (для детей с ЗПР).

Результаты анонимного анкетирования родителей до формирующей работы показало следующее: 45 % родителей негативно относятся к совместному обучению детей с нарушениями развития (причем у 26 % из них больший негатив вызывают выраженные физические недостатки по сравнению интеллектуальными, а у остальных – наоборот); у 30 % отношение к инклюзивному обучению – нейтральное; у 25 % – положительное. После проведенной формирующей работы негативное отношение сохранилось у 28 % родителей, 45 % родителей отметили нейтральное отношение к детям с ОВЗ, обучающихся в классе с их детьми, 27 % – положительное.

С целью мониторинга развития межличностных отношений младших школьников в ходе нашего исследования остановимся на результатах диагностики учащихся. С помощью социометрической методики мы изучили статусные структуры детей изучаемого класса, то есть социально-психологический параметр, показывающий особенности межличностных отношений. Социометрический статус конкретного ученика определяется количеством выборов, полученных от одноклассников, и показывает степень признания в группе.

По результатам проведения социометрической методики были получены следующие результаты. После проведения формирующей работы с родителями, в классе стало меньше «изолированных» детей (на 8 %) и не стало детей «отвергаемых». На 12 % увеличилось количество «популярных» детей, на 20 % – предпочитаемых. Как известно, высокий статус является благоприятным фактором формирования личности ребенка. Если дать качественную характеристику представленному распределению, то следует отметить, что до формирующих занятий один из детей с ОВЗ (ребенок с ЗПР) был в категории отвергаемых, после – он получил

статус «изолированного». Двое детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата имели социометрический статус «изолированных», но по результатам формирующего эксперимента один из детей стал «пренебрегаемым», другой – «предпочитаемым».

Анализ показателя взаимности положительных выборов показал, что после формирующей работы данный процент повысился на 30%. Этот показатель позволяет нам судить о взаимном расположении учащихся класса и отражает наличие дружеских и товарищеских отношений в классе. Разница по показателям взаимности выборов говорят о переходе взаимоотношений детей по результатам формирующей работы от отношений простого приятельства к более совершенным дружеским отношениям. Соответственно, мы можем сделать вывод, что уровень взаиморасположенности после проведенной работы возрос.

В целом, не следует забывать, что проблема принятия детей с ОВЗ, установления гуманных взаимоотношений в инклюзивном классе – проблема комплексная, и требует работы не только с родителями и детьми, но и со всеми участниками образовательного процесса, в том числе и учителями и администрацией учебного заведения.

Список литературы:

1. Артюшенко Н.П. Организационно-педагогические условия обучения детей с ограниченными возможностями здоровья средствами инклюзивного образования: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук. Томск, 2010. 23 с.
2. Брызгалова С.О., Зак Г.Г. Инклюзивный подход и интегрированное образование детей с особыми образовательными потребностями // Специальное образование. 2010. № 3. С. 14-20.
3. Дусавицкий А.К. Межличностные отношения в младшем школьном возрасте и их зависимость от способа обучения // Вопросы психологии. 1983. №1. С. 58-66.
4. Малофеев Н.Н. Инклюзивное образование в контексте современной социальной политики» // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2009. № 6. С. 3-9.
5. Мильтонян С.О. Формирование опыта межличностного взаимодействия у младших школьников в процессе музыкальной деятельности: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук. Кострома, 2009. 23 с.
6. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология развития человека. Развитие субъективной реальности в онтогенезе. М.: Изд-во ПСТГУ, 2013. 395 с.
7. Феофанов В.Н., Константинова Н.П., Королева Ю.А. Особенности межличностных отношений дошкольников с ограниченными возможностями здоровья со сверстниками в условиях инклюзивного образования // Образование и наука. 2020. Т. 22. № 5. С. 67-89.
8. Хитрюк В.В. Инклюзивное образовательное пространство: позиции участников // Открытая школа. 2014. № 3. С. 28-35
9. Цукерман Г.А. Развитие учебного сообщества // Вопросы психологии. 2004. № 1. С. 50-67.

Артеменко Ольга Николаевна

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

Artemenko O.N.

SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol

E-mail: artemenko1003@yandex.ru

Шведенко Юлия Вячеславна

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

Shvedenko Yu.V.

SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol

E-mail: jul.shvedenko2016@yandex.ru

**ОБУЧАЮЩИЕСЯ (ВОСПИТАННИКИ) С
ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ (ОВЗ):
АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ, НОРМАТИВНО-ПРАВОВЫЕ
И ОБЩИЕ МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ
ИНКЛЮЗИВНОЙ ПРАКТИКИ**

**STUDENTS (PUPILS) WITH DISABILITIES:
ANTHROPOLOGICAL, REGULATORY AND GENERAL
METHODOLOGICAL ASPECTS OF INCLUSIVE PRACTICE**

Аннотация. В статье описана специфика организации образования, при котором предоставляются возможности для всех категорий обучающихся. Авторы статьи охарактеризовали антропологический подход, нормативно-правовую базу и требования организации инклюзивной образовательной практики на международном, государственном и личностном уровне. В статье представлено описание основных принципов инклюзивной образовательной практики и особенностей создания условий для эффективной социализации лиц с ОВЗ; охарактеризованы две основные группы требований, соблюдение которых будет способствовать не только личностному, но и профессиональному развитию лиц с ОВЗ.

Abstract. The article describes the specifics of the organization of education, which provides opportunities for all categories of students. The authors of the article characterized the anthropological approach, the regulatory framework and the requirements of the organization of inclusive educational practice at the international, state and personal level. The article describes the basic principles of inclusive educational practice and features of creating conditions for effective socialization of persons with disabilities; two main groups of requirements are characterized, compliance with which will contribute not only to the personal, but also to the professional development of persons with disabilities.

Ключевые слова: обучающиеся (воспитанники), ограниченные возможности здоровья, инклюзия, инклюзивная практика, особые образовательные потребности, специальные условия.

Key words: *students (pupils), limited health opportunities, inclusion, inclusive practice, special educational needs, special conditions.*

Актуальные тенденции в развитии всех ступеней образования предоставляют новые возможности для всех категорий обучающихся (воспитанников), где особенно актуальными являются изменения для детей и родителей, которые занимаются воспитанием детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). В связи с этим важным является понимание инклюзии как процесса, который подразумевает включение «особенного» ребенка в жизнь социума.

Эффективная организация процесса воспитания и обучения для ребенка с ограниченными возможностями здоровья актуализирует рассмотрение антропологических, нормативно-правовых и общих методических аспектов инклюзивной образовательной практики.

Антропологический подход к решению вопросов инклюзии позволит если не полностью снять, то снизить конфликтные явления различных субъектов педагогического процесса. Так, практика инклюзивного образования основана на социально ориентированной модели общества, которая обособливает реализацию в образовательной системе основных положений ратифицированных международных документов, которые направлены на создание условий для обеспечения достойного уровня качества жизни каждого ребенка с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов.

В качестве основных принципов деятельности государств и всех институтов общества, реализующих инклюзивную образовательную практику, можно особо выделить такие принципы, как принцип доступности, принцип равенства возможностей, принцип полного и эффективного участия и включения в общество лиц с ОВЗ.

Антропологический подход при организации инклюзивного образования опирается на следующие, декларируемые им, ценности:

- жизнь и здоровье каждого человека (субъекта педагогического процесса), их индивидуальность;
- оптимизм, самоуважение, ответственность всех участников образовательно-воспитательного процесса;
- совершенствование каждого субъекта;
- свобода и ответственность как проявления прав и обязанностей каждого участника образовательно-воспитательного процесса;
- сотрудничество в организации всех мероприятий в образовательном учреждении.

Актуальные требования к организации образования учащихся (воспитанников) с ограниченными возможностями здоровья включают две основные группы требований:

Первая группа – это группа так называемых внешних требований, основывающихся на:

- международных обязательствах – Конвенции о правах инвалидов, Конвенции о правах ребенка и т.д.;
- государственных требованиях – это действующее законодательство (Закон Российской Федерации «Об образовании», Профессиональный стандарт педагога и др. нормативно-правовая документация);

– общественном запросе – это ожидания родителей, воспитывающих детей с ОВЗ в конкретной образовательной ситуации, а также деятельность общественных организаций и т.д.

Вторая группа требований – это группа внутренних требований, которые основаны на мотивационных и смысловых установках и положительном опыте работы с обучающимися (воспитанниками) с ОВЗ; на возможности их профессионального и личностного развития.

В соответствии с Конвенцией ООН о правах инвалидов, вступившей в силу с 2006 года, «государства-участники», в числе которых и Россия, признают права лиц с ограниченными возможностями здоровья или инвалидов на образование (статья 24).

Что касается российского законодательства, то Федеральный закон «Об образовании» устанавливает правовые, организационные и экономические основы образования в Российской Федерации; определяет основные принципы государственной политики Российской Федерации в сфере образования; обосновывает общие правила функционирования системы образования и осуществления образовательной деятельности, а также определяет правовое положение участников отношений в сфере образования.

В статье 2 Федерального закона представлена характеристика основных понятий, определяющих организацию воспитательно-образовательного процесса для всех обучающихся и представлена содержательная характеристика таких понятий как обучающийся с ОВЗ, индивидуальный учебный план, адаптированная образовательная программа, инклюзивное образование и др.

Инклюзивное образование понимается как обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия их особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей.

Основой инклюзивного образования выступает идея, которая исключает любую дискриминацию обучающихся с ОВЗ и обеспечивает равное отношение ко всем людям, но создает особые условия для детей, имеющих особые образовательные потребности. Кроме того, инклюзивная практика – это процесс развития общего образования, который подразумевает доступность образования для всех в плане приспособления к различным нуждам всех детей, что обеспечивает доступ к образованию для детей с особыми потребностями.

А статья 79 Федерального закона «Организация получения образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья» включает в себя:

– основные положения, характеризующие содержание образования и описывающие условия организации обучения и воспитания обучающихся с ограниченными возможностями, которые определяются адаптированной образовательной программой, а для инвалидов также в соответствии с индивидуальной программой реабилитации;

– описание того, что общее образование обучающихся с ограниченными возможностями здоровья осуществляется в организациях, осуществляющих образовательную деятельность по адаптированным основным общеобразовательным программам, и в таких организациях создаются особые условия для получения образования этими учащимися. Под особыми

образовательными потребностями понимаются потребности в организации особого педагогического процесса, позволяющего преодолеть существующие ограничения возможностей здоровья обучающихся;

- обучение учащихся с ограниченными возможностями может быть организовано как совместно с другими учащимися, так и в отдельных классах, группах или в отдельных организациях, осуществляющих образовательную деятельность;

- профессиональная ориентация, а также профессиональная подготовка и образование учащихся с ограниченными возможностями здоровья осуществляются на основе образовательных программ, адаптированных, при необходимости, для обучения этих учащихся;

- образовательные организации должны создавать особые условия для получения образования учащимися с ограниченными возможностями здоровья, предоставляя специальные учебники и учебные пособия, различные меры социальной поддержки.

Нормативно-правовая база образования и воспитания лиц с ОВЗ направлена на доступность, качество и культуру, понимание и принятие образования для всех и каждого, обеспечение успешной социальной и образовательной инклюзии особых детей, что обеспечивается изменениями жизненной позиции каждого участника образовательного процесса:

- доступность включает в себя создание специальных условий;
- инклюзивная культура понимается как «Смысловая рамка» жизни, которая включает в себя идентичность (кто «Я» и кто для меня «другие»), деятельность (что делаю я ради преодоления барьеров общения), ценности (ради чего я готов что-то делать).

В связи с обозначенными категориями важно отметить, что «вертикаль» инклюзии, обосновывающая реализацию принципа непрерывности, актуализирует организацию ранней помощи и получение дошкольного образования детьми с ОВЗ, школьного, дополнительного образования, среднего профессионального и высшего образования, а также трудоустройство и дополнительное профессиональное образование.

К категориям обучающихся (воспитанников) с ОВЗ можно отнести лиц с нарушениями слуха; лиц с нарушениями зрения; с нарушениями интеллекта; с нарушениями речи; лиц с задержкой психического развития (ЗПР); с нарушениями опорно-двигательного аппарата; лиц с аутистическими расстройствами; со сложными (множественными) нарушениями.

Важным для организации образования и коррекционно-развивающей работы с детьми любой нозологической группы является понимание структуры дефекта (Л.С. Выготский) и общих закономерностей психического развития детей с ОВЗ (В.И. Лубовский).

Структура дефекта (Л.С. Выготского) включает в себя:

- первичный дефект – нарушение, непосредственно связанное с биологическим характером нарушения;

- вторичный дефект – дефект, который возникает опосредованно в процессе социального развития.

Общие закономерности психического развития детей с ОВЗ, по мнению В.И. Лубовского, включают в себя:

- 1 уровень закономерностей – это закономерности или нарушения развития, присущие всем типам ОВЗ;
- 2 уровень закономерностей – это закономерности, характеризующие дефицитарность и ретардацию функций;
- 3 уровень закономерностей – это закономерности и особенности, обусловленные структурой дефекта.

К общим потребностям для всех детей с ОВЗ можно отнести следующие:

- раннее начало специального обучения и ранее оказание помощи;
- введение в программу обучения специальных разделов, учитывающих особенности развития отдельного обучающегося с ОВЗ;
- использование специалистами, работающими с ребенком с ОВЗ специальных методов, приемов и средств обучения;
- индивидуализацию обучения в соответствии с индивидуальными потребностями обучающегося с особыми потребностями;
- обеспечение особой пространственной и временной организации образовательной среды для обучающихся;
- максимальное расширение образовательного пространства за пределы образовательного учреждения.

Антропологический подход к организации инклюзивного образования понимается нами как фундамент, основа, определяющая профессионально-педагогические отношения, как стиль научно-педагогического мышления и стиль педагогической деятельности.

В качестве основных проблем в реализации инклюзивного образования в школе, реализующей инклюзивную образовательную практику, можно определить следующие:

- отсутствие системного подхода к проектированию инклюзивной образовательной среды в образовательном учреждении;
- отсутствие понимания педагогами философии, целей, задач психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образовательного процесса (параметра осознаваемости инклюзивной образовательной среды);
- отсутствие согласованности в деятельности педагогов и специалистов (отсутствие междисциплинарной команды) по решению стратегических задач в рамках инклюзивного образовательного процесса (параметра обобщенности инклюзивной образовательной среды);
- отсутствие непрерывности и преемственности в содержании личностно-ориентированного обучения на разных уровнях образования (детский сад – школа) и психолого-педагогического сопровождения;
- отсутствие достаточных компетенций и образования у педагогов в области инклюзивного образования детей с особыми образовательными потребностями.

Тем не менее, именно инклюзивная образовательная практика и правильная организация воспитания, обучения и коррекционно-развивающей работы с детьми с особыми образовательными потребностями может способствовать

как решению имеющихся проблем инклюзии, так и максимально эффективной социализации лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Список литературы:

1. Бельгисова К.В., Симатова Е.Л., Шаповал О.В. Совершенствование правового регулирования инклюзивного обучения в системе высшего образования в Краснодарском крае: монография. Краснодар: Изд-во ЮИМ, 2017. 167 с.
2. Ворошнина О.Р., Наумов А.А., Токаева Т.Э. Клинико-психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья и их семей в условиях общего (инклюзивного и интегрированного) и специального образования. Пермь: Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, 2015. 204 с.
3. Гончарова В.Г., Подопригора В.Г., Гончарова С.И. Комплексное медико-психолого-педагогическое сопровождение лиц с ограниченными возможностями здоровья в условиях непрерывного инклюзивного образования: монография. Красноярск: Сибирский федеральный университет, 2014. 248 с.
4. Семенова Л.Э. Психологическое благополучие субъектов инклюзивного образования. Саратов: Вузовское образование, 2019. 84 с.

УДК 376.42

Бондаренко Станислав Викторович

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

Bondarenko S.V.

SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol

E-mail: bostavik@rambler.ru

Ковязина Кристина Игоревна

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

Kovyazina K.I.

SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol

E-mail: kovyazina_k@mail.ru

**ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ
К ЗДОРОВЬЮ У ПОДРОСТКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМ
НЕДОРАЗВИТИЕМ: АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ**

**THE PROBLEM OF DEVELOPING A VALUE ATTITUDE
TO HEALTH IN ADOLESCENTS WITH INTELLECTUAL
UNDERDEVELOPMENT: AN ANTHROPOLOGICAL ASPECT**

Аннотация. Рассмотрены имеющиеся в научной литературе исследования отечественных авторов, предоставляющие возможность обобщить на теоретическом уровне положения, связанные с проблемой ценностного отношения

к здоровью. Утверждается, что внедрение инновационных технологий, антропопрактик в образовательное пространство возможно при опоре на метод моделирования. Описаны сущностные характеристики организации этапов деятельности, направленной на психолого-педагогическое обеспечение развития ценностного отношения к здоровью у подростков с интеллектуальным недоразвитием.

Abstract. *The studies of domestic authors available in the scientific literature, which provide an opportunity to generalize at the theoretical level the provisions related to the problem of a value attitude to health, are considered. It is argued that the introduction of innovative technologies, anthropopractices in the educational space is possible when relying on the modeling method. The essential characteristics of the organization of the stages of activity aimed at the psychological and pedagogical support of the development of a value attitude to health in adolescents with intellectual underdevelopment are described.*

Ключевые слова: антропопрактика, модель, подростки с интеллектуальным недоразвитием, психолого-педагогическое обеспечение, ценностное отношение к здоровью.

Key words: anthropological practice, model, adolescents with intellectual underdevelopment, psychological and pedagogical support, value attitude to health.

В соответствии с антропологическим подходом образование ориентировано на всестороннее развитие учащихся. В условиях модернизации отечественного образования актуальными направлениями являются воплощение психолого-педагогических аспектов укрепления здоровья подрастающей молодежи, проектирование профилактических и коррекционных программ для обеспечения физического и психического здоровья личности на всех этапах онтогенеза. В свою очередь, ожидаемого результата не удастся достигнуть, если у школьников не сформированы потребности и привычки в рациональном отношении к здоровью, не выработаны умения и навыки гармонизации здоровья.

Изучение специальных литературных источников по проблеме ценностного отношения подростков с нарушением интеллекта к здоровью (Д.Н. Исаев, Л.Ф. Тихомирова и др.) выявило ряд противоречий:

- между важностью приобщения школьников к ценностям здоровья и недостаточным вниманием к всестороннему раскрытию данного аспекта в образовательной практике;

- между целесообразностью стимулировать процесс развития ценностного отношения подростков с интеллектуальным недоразвитием к здоровью и недостаточной разработанностью подходов к его практической организации.

Целевой вектор работы состоял в выявлении организационно-содержательных аспектов психолого-педагогического обеспечения развития ценностного отношения к здоровью у подростков с интеллектуальным недоразвитием.

Различные аспекты ценностного отношения к здоровью исследуется комплексом гуманитарных наук – философией, социологией, психологией и педагогикой. Изучение научной литературы (Д.Н. Давиденко, В.П. Петленко и др.)

предоставило возможность рассмотреть содержательные составляющие понятия «ценностное отношение к здоровью», которое представляет отношение субъекта к здоровью как к ценности, включающее знания о здоровье как основы полноценной жизни и сопровождающееся позитивными эмоциями в различных видах деятельности, имеющих целью укрепление здоровья. Ценностное отношение к здоровью рассматривается как внутренний механизм поведения, направленный на сохранение здоровья, в основе которого лежит субъективная значимость здоровья и его осознание как предпосылки реализации задач жизнедеятельности [4].

Ценностное отношение к здоровью рассматривается как интегральное личностное образование [2]. Проведенный анализ позволяет заключить, что исходным компонентом в структуре ценностного отношения к здоровью отмечается когнитивный компонент, определяющий совокупность знаний о здоровье, умение анализировать и прогнозировать последствия своих поступков, а так же поступков другого человека. Вторым выступает эмоциональный компонент, влияющий на внутреннюю созерцательность отношений подростка к действительности и отражающий совокупность переживаний личности по поводу сохранения здоровья. Третьим рассматривается конативный компонент, определяющий поведенческие тенденции, самоконтроль и выбор деятельности.

Особую группу с риском ухудшения здоровья составляют подростки с интеллектуальным недоразвитием, образующие многочисленную категорию детей с нарушениями развития. Развитие этих подростков происходит на фоне уже выявленных проблем со здоровьем, поэтому навыки здоровьесбережения являются для них особенно важными. Ценностное отношение к здоровью выступает значимым фактором поддержания и укрепления здоровья этих школьников, а также снижения заболеваемости. Развитие ценностного отношения к здоровью выступает одним из ведущих факторов формирования культуры здоровья у подростков с интеллектуальным недоразвитием, осознания ими необходимости быть здоровыми [3, с. 262].

Гуманитарно-антропологическая методология полагает в качестве фундаментальной основы образовательного процесса опору на базовую способность субъекта самосовершенствоваться, основывается на рассмотрении развития системообразующей характеристикой существования. Психолого-педагогическое обеспечение может быть рассмотрено как разновидность антропопрактики, где в качестве целевого ориентира рассматривается сохранность и наращивание личностного потенциала субъекта. Психолого-педагогическое обеспечение развития ценностного отношения к здоровью у подростков с интеллектуальным недоразвитием рассматривается как система целей, задач, принципов, технологий, форм и методов воздействия на когнитивную, эмоциональную и конативную сферы в структуре развивающейся личности. Оно предусматривает активизацию целенаправленного взаимодействия, изобразительную деятельность, просмотр иллюстраций, видеоматериалов, дидактические и сюжетно-ролевые игры;

рассказы, беседы; решение проблемных ситуаций, упражнения, предметно-практическую и продуктивную деятельность; оздоровительные мероприятия; проектную деятельность (В.Т. Кабуш, И.Г. Щукина и др.). Эффективность рассматриваемого процесса подкрепляется созданием благоприятной среды, основанной на безусловном принятии личности подростка.

Внедрение инновационных психотехнологий, антропопрактик в образовательное пространство возможно при опоре на метод моделирования. Модель должна не просто отражать сложившуюся структуру той или иной деятельности, но и способствовать получению нового знания, выявляя условия эффективности функционирования [1, с. 312]. Стратегия и тактика психолого-педагогического обеспечения развития ценностного отношения к здоровью у подростков с интеллектуальным недоразвитием может быть представлена в виде организационно-деятельностной модели, состоящей из ориентировочно-исследовательского, программно-целевого, исполнительного, контрольного и аналитического компонентов, обеспечивающих субъект-субъектное взаимодействие участников образовательного процесса.

Экспериментальное исследование психолого-педагогического обеспечения развития ценностного отношения к здоровью у подростков с интеллектуальным недоразвитием проходило на базе государственного казенного общеобразовательного учреждения «Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа № 33 города Ставрополя». В процесс реализации экспериментального исследования были включены подростки с легкой степенью умственной отсталости в количестве 24 человек.

Основной целью констатирующего этапа эксперимента было выявление особенностей ценностного отношения к здоровью у подростков с интеллектуальным недоразвитием. Для решения задач исследования были использованы: фиксированное наблюдение, констатирующий и формирующий эксперимент, тестирование, метод беседы. Основным методом диагностики выступило тестирование. В группу диагностических методик вошли: анкета отношения к здоровью (Л.Ф. Тихомирова), модифицированная методика измерения ценностных ориентаций М. Рокича (адаптация А. Гоштауса, А.А. Семенова, В.А. Ядова), опросник «Отношение к здоровью» (Р.А. Березовская), «Индекс отношения к здоровью» (С. Дерябо, В. Ясвин).

Использование комплекса методов и диагностических процедур позволило констатировать, что при отсутствии систематического и целенаправленного психолого-педагогического обеспечения уровень ценностного отношения к здоровью у подростков с интеллектуальным недоразвитием является недостаточным. Анализ результатов констатирующего эксперимента позволил выявить уровни ценностного отношения к здоровью. Согласно данным, высокий уровень ценностного отношения к здоровью в экспериментальной группе, в которую вошли 12 школьников, выявлен не был, средний уровень отмечен у 41,7% (5 подростков), низкий уровень проявился 58,3% (7 подростков).

Формирующий этап экспериментального исследования предполагал реализацию модели психолого-педагогического обеспечения развития

ценностного отношения к здоровью у подростков с интеллектуальным недоразвитием. Важной составляющей выступила апробация разработанной экспериментальной программы, нацеленной на актуализацию знаний о здоровье, формирование умений оценивать состояния своего здоровья, выработку навыков здоровьесформирующего поведения.

В ходе экспериментальной работы с подростками использовались: методы формирования сознания личности (беседа, воспитательный диалог, анализ ситуаций); методы педагогического стимулирования (поощрение, создание ситуации успеха); методы организации поведения и деятельности (упражнения, игры, творческие задания); методы контроля и самоконтроля (анализ результатов деятельности).

На заключительном этапе исследования был реализован контрольный срез, результаты которого свидетельствуют, что выделенная и реализованная система психолого-педагогического обеспечения способствовала динамическим изменениям показателей уровня ценностного отношения к здоровью у подростков с интеллектуальным недоразвитием. Результаты повторного проведения комплекса диагностических методик позволили выявить изменения, произошедшие в уровнях основных компонентов ценностного отношения к здоровью подростков экспериментальной группы.

Характеризуя данные контрольного этапа эксперимента, можно отметить, что увеличилось количество подростков из экспериментальной группы, имеющих высокий уровень по когнитивному компоненту, – до 16,7% (2 подростка). Показательны различия в изменении количества подростков, у которых был диагностирован низкий уровень по когнитивному компоненту. В экспериментальной группе количество их снизилось с 58,3% (7 подростков) на этапе констатирующего эксперимента до 8,3% (1 подросток) после проведения формирующего эксперимента.

Исследование уровней по эмоциональному компоненту выявило позитивные изменения, увеличилось количество школьников на 8,3% (1 подросток), имеющих высокий уровень по эмоциональному компоненту. Для него характерна выраженная положительная эмоциональная направленность отношения к выполнению действий, нацеленных на укрепление здоровья.

И, наконец, исследование уровней по когнитивному компоненту также позволило зафиксировать значимые изменения. Возросло количество подростков из экспериментальной группы, имеющих высокий уровень (16,7%). Эти два подростка по личной инициативе принимали участие в различных видах деятельности, имеющих целью укрепление здоровья.

Ниже представлено графическое изображение динамики ценностного отношения к здоровью относительно всех его компонентов у подростков с интеллектуальным недоразвитием экспериментальной группы (рисунок 7). Можно констатировать, что общая динамика уровней ценностного отношения к здоровью у подростков экспериментальной группы выражена существенно. Число подростков, обладающих высоким уровнем ценностного

отношения к здоровью, на этапе контрольного эксперимента увеличилось на 2 человека (16,7%), тогда как по итогам констатирующего эксперимента таких испытуемых диагностировано не было. Количество подростков, у которых был зафиксирован средний уровень, увеличилось на 4 человека (33,3%). Количество респондентов, обладающих низким уровнем, сократилось на 6 человек (50%).

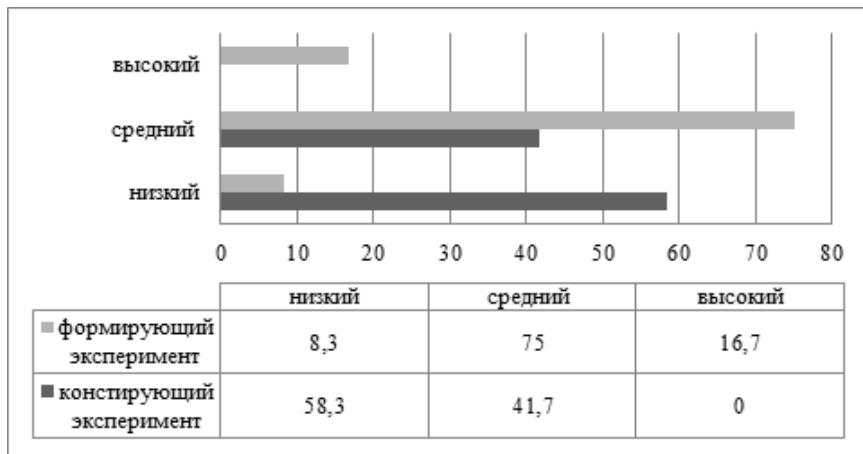


Рисунок 7. Динамика уровней ценностного отношения к здоровью у подростков с интеллектуальным недоразвитием экспериментальной группы

Таким образом, результаты формирующего исследования показали, что комплексная работа с подростками по развитию ценностного отношения к здоровью дала положительные результаты. Полученные данные свидетельствуют о том, что реализованная на практике система психолого-педагогического обеспечения подтвердила свою эффективность, повысив уровень проявления ценностного отношения к здоровью у подростков с интеллектуальным недоразвитием. Реализация модели и программы психолого-педагогического обеспечения способствовала осознанию подростками здоровья как общечеловеческой ценности, осмыслению на личностном уровне представлений о его сохранении и укреплении, расширению субъектного опыта школьников, стимулировала к свободе выбора форм деятельности, развила способность к адекватной оценке действий и их результатов.

Список литературы:

1. Бондаренко С.В. Принципы и этапы построения моделей психолого-педагогических технологий развития личности // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 68-3. С. 311-314.

2. Дрибинский П.Л. О сущности понятия «здоровье» как базисной общечеловеческой ценности // Психология и современное общество: материалы II международной научно-практической конференции. Санкт-Петербург: СПбИУиП, 2007. Ч. 1. С. 111-113.

3. Тихомирова Л.Ф. Формирование ценностного отношения к здоровью у подростков с нарушением интеллекта // Коррекционная педагогика и психология. Ярославль: Ярославский педагогический вестник. 2013. № 1. Том II (Психолого-педагогические науки). С. 261-266.

4. Хакимова Г.А., Гребенюк Г.Н. Формирование ценностного отношения к здоровью у детей: монография. Нижневартовск: Нижневарт. гуманит. ун-т, 2010. 175 с.

УДК 37.042.2

Гостунская Яна Игоревна

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

Gostunskaya Ya.I.

SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol

E-mail: gostik78@mail.ru

Шеховцова Елена Алексеевна

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

Shekhovtsova E.A.

SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol

E-mail: pole.76@mail.ru

АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ОЖИДАНИЙ РОДИТЕЛЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С ОВЗ

ANTHROPOLOGICAL ASPECT OF THE PROBLEM OF PEDAGOGICAL EXPECTATIONS OF PARENTS RAISING CHILDREN WITH DISABILITIES

Аннотация. Статья посвящена антропологическому аспекту проблемы педагогических ожиданий родителей, воспитывающих детей с ОВЗ. Рассмотрена взаимосвязь педагогических ожиданий родителей и планируемых результатов обучения при освоении адаптированных основных общеобразовательных программ. Выявлены особенности осведомленности родителей в отношении специальных образовательных потребностей детей с ограниченными возможностями здоровья. Проанализированы запросы родителей и их соответствие содержанию специальных индивидуальных программ развития. Обозначены критерии педагогических ожиданий родителей, влияющие на эффективность работы с детьми с ОВЗ.

Abstract. The article is devoted to the anthropological aspect of the problem of pedagogical expectations of parents raising children with disabilities. The interrelationship of parents' pedagogical expectations and planned educational results in the development of

adapted basic general education programs was considered. Features of parental awareness regarding the special educational needs of children with disabilities were identified. The parents' requests and their compliance with the content of special individual development programs were analyzed. The criteria of pedagogical expectations of parents that affect the effectiveness of work with children with disabilities are outlined.

Ключевые слова: антропологический аспект, родительство, родительские ожидания, родительские установки, педагогические ожидания родителей, дети с ограниченными возможностями здоровья, специальная индивидуальная программа развития, адаптированная основная общеобразовательная программа, инклюзивное образование.

Key words: anthropological aspect, parenthood, parental expectations, parental attitudes, pedagogical expectations of parents, children with disabilities, special individual development program, adapted basic general education program, inclusive education.

В условиях реализации Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и Федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) повышается роль родителей как активных субъектов образовательного процесса.

«Особое» родительство – это социально-педагогический и психологический феномен, связанный с рождением ребенка с теми или иными отклонениями. Появление ребенка с ОВЗ представляет собой серьезную психотравмирующую ситуацию и приводит к дезорганизации семьи как системы на всех уровнях ее функционирования – психологическом, социальном и психосоматическом. Недостаток психолого-педагогической компетентности родителей, воспитывающих детей с ОВЗ, зачастую необоснованные требования к результатам обучения ребенка в образовательном учреждении, наличие психологических барьеров – все это приводит к снижению эффективности коррекционно-развивающей работы с ребенком, имеющим особые образовательные потребности [3].

С целью преодоления этих негативных феноменов родительства необходимо активное включение родителей в инклюзивную образовательную практику как полноправных субъектов.

Именно поэтому взаимодействие с родителями является важным направлением деятельности образовательной организации. Конструктивное взаимодействие специалистов образовательной организации с семьей ребенка с особыми образовательными потребностями невозможно без учета запросов и ожиданий родителей в отношении образования в целом и образовательной организации в частности.

Значимость учета образовательных запросов и педагогических ожиданий родителей детей с ОВЗ в контексте реализации ФГОС отмечается в работах Е.А. Петровой, Е.А. Ольхиной и А.А. Шитиковой, Т.Н. Адеевой, Е.С. Слюсаревой, О.К. Самарцевой и А.А. Гудзиловской, И.И. Поташовой и О.В. Виноградовой, Ю.А. Афонькиной, М.А. Сарапуловой и др.

Исследование ожиданий родителей обучающихся с ОВЗ в отношении их инклюзивного образования, проведенное Ю.А. Афонькиной показало, что образовательные запросы родителей могут быть поняты через анализ их ожиданий от инклюзивного образования. Родительские ожидания по своей сути отражают внутренний план будущих действий, сложившийся у субъекта, раскрывая его установки как детерминанты поведения и действий. В то же время на практике у педагогов и специалистов психолого-педагогического сопровождения могут возникнуть сложности в понимании этих запросов, а значит, и в их учете при построении работы с ребенком. Авторы отмечают, что данные о дифференцированных ожиданиях родителей позволят педагогу более объективно понимать родительские установки и причины того или иного репертуара поведения, что оптимизирует процесс взаимодействия с ними, повысит его продуктивность, а также позволит создать более комфортную образовательную среду на основе ее индивидуализации. В свою очередь, неоправданные родительские ожидания могут провоцировать конфликтные ситуации и создавать серьезные барьеры в инклюзивном образовании [2].

Е.А. Петрова, раскрывая содержательные аспекты и формы участия родителей при разработке АООП, анализирует запросы родителей детей с ОВЗ в отношении их образования. Авторами отмечается важность учета этих запросов в контексте реализации ФГОС [5].

В исследовании взглядов родителей на обучение детей с ОВЗ, проведенном Е.А. Ольхиной и А.А. Шитиковой, описываются особенности запросов родителей на образовательные услуги для детей с ОВЗ. Делаются выводы о специфике запросов семьи на получение ребенком с ОВЗ основного, среднего и высшего образования. Отмечается, что родители, являясь заказчиками образовательных услуг для своего ребенка, часто не могут сформулировать и выразить свои пожелания и требования к педагогу, образовательной организации или к системе образования в целом [4].

Следует отметить, что установки и ожидания родителей детей с разным психофизиологическим статусом отличаются.

Так, исследования Т.Н. Адеевой позволили установить, что представления о специфике и задачах инклюзивного образования различаются у родителей детей с ОВЗ и родителей нормотипичных детей. Для родителей детей с ОВЗ основное значение имеет формирование равноценного отношения к детям с ОВЗ, учет индивидуальных потребностей детей с ОВЗ в обучении. Родители нормотипичных детей отмечают противоречивое отношение к детям с ОВЗ, для них характерна неадекватная оценка возможностей детей с ОВЗ, знание, но не принятие целей инклюзивного образования. Также Т.Н. Адеева показывает, что родители слабо осведомлены в вопросах организации инклюзивного образования и имеют слабые представления о вариантах адаптированных образовательных программ и содержании психолого-педагогического сопровождения их детей [1].

Полученные данные подтверждают результаты исследования психологической готовности родителей к инклюзивному образованию, проведенного

Е.С. Слюсаревой. Автором установлено, что родители, воспитывающие детей с нормальным психофизическим развитием, демонстрируя внешне социальное принятие идеи совместного обучения, не готовы к оказанию помощи и включению во взаимодействие с субъектами инклюзивной образовательной среды. Тогда как родители детей с ОВЗ, имея знания и опыт взаимодействия с собственным ребёнком, недостаточно включены в выстраивание его образовательного маршрута [8].

О.К. Самарцева, А.А. Гудзовская, изучив ожидания родителей от образовательной организации, выделили три позиции родителей относительно выбора учебного заведения и связанных с ними социальных ожиданий:

- ожидания родителей, связанные с выполнением традиционной образовательной функции – «школа как ресурс»;
- ожидания родителей, связанные с наличием психологического комфорта для ребенка в образовательном учреждении – «школа как партнер»;
- третья позиция характерна для родителей, у которых не актуализированы и четко не обозначены ожидания относительно образовательной организации.

Изучение позиций родителей относительно ожиданий от современной школы позволяет оптимизировать процесс взаимодействия запросов родителей и возможностей образовательной организации [6].

Антропологический аспект в контексте рассмотрения проблем инклюзивного и специального образования предполагает включение родителей в процесс реабилитации средствами образования и их подготовку силами специалистов как особую образовательную потребность детей с ОВЗ. Активное привлечение родителей к созданию и реализации специальных индивидуальных программ развития (СИПР) выступает условием эффективного взаимодействия образовательного учреждения и семьи. При этом результаты освоения СИПР должны соответствовать родительским ожиданиям.

Экспериментальное исследование педагогической осведомленности родителей, характера ожидаемых (планируемых) ими результатов обучения ребенка с ТМНР в специальной (коррекционной) школе, проведенное М.А. Сарапуловой, позволило выяснить у родителей основные причины посещения ребенком с ТМНР образовательной организации: реализация потребности в общении с другими детьми и взрослыми, получение образования, наличие в школе компетентных специалистов [7].

При этом родители относительно адекватно оценивают способности ребенка и его возможности, обусловленные наличием тяжелых множественных нарушений развития. Их выбор в пользу обучения ребенка с ОВЗ в специальной (коррекционной) школе обусловлен такими особенностями ребенка, как наличие физических и/или психических недостатков; невозможность освоить общеобразовательную программу; индивидуальный образовательный маршрут, рекомендованный ПМПК;

неготовность педагогов общеобразовательных учреждений к работе с детьми с ТМНР; наличие сложностей в общении и взаимодействии с нормотипичными сверстниками.

Дальнейшее исследование осведомленности родителей о специальных образовательных потребностях ребенка с ТМНР, проведенное М.А. Сарапуловой, показало ее недостаточность. Значительная часть родителей либо продемонстрировала их полное незнание, либо знания специальных образовательных потребностей были сведены к перечислению личностных особенностей ребенка, симптомов его отклонения в развитии, выделения проблемных и дефицитных зон. Примечателен тот факт, что такие специальные образовательные потребности, как удлинение сроков в освоении образовательной программы, расширение образовательного пространства и выход за пределы образовательной организации родители не смогли обозначить [7].

Такие специфические особенности родительской осведомленности определяют, соответственно, и специфику их ожиданий в отношении содержания и реализации СИПР, среди которых можно обозначить следующие:

- размытость и неясность конкретных (планируемых) результатов освоения образовательной программы их ребенком. Родителям сложно самостоятельно сформулировать конкретный образовательный запрос и результат, что свидетельствует, на наш взгляд, о диффузности родительских представлений о содержании СИПР и возможностях ребенка;

- соотношение предметных и личностных результатов (сферы жизненной компетенции): удельный вес предметных гораздо больше. В целом, предметные результаты сводятся родителями к некоей сумме академических знаний, умений и навыков. При этом родители более значимыми считают освоение их детьми жизненных компетенций, предполагающих некую самостоятельность и независимость ребенка. Однако овладение этими жизненными компетенциями не связано в их представлении с освоением ребенком СИПР и нахождением его в образовательном учреждении;

- сужение и несоответствие представлений родителей о личностных результатах освоения обучающимися с ТМНР образовательной программы, согласно ПрАООП с личностными результатами, которые они обозначают как наиболее значимые. В качестве наиболее значимых родители указывают адаптацию, формирование готовности к самостоятельной жизни и овладение социально-бытовыми умениями, используемыми в повседневной жизни;

- не было выявлено ожидания результатов в области базовых учебных умений; в области формирования экологической культуры, здорового и безопасного образа жизни, нравственного развития, предметных областей «Искусство» и «Физическая культура».

Таким образом, педагогические ожидания родителей, воспитывающих детей с ОВЗ, должны отвечать таким критериям, как адекватность (предполагающая соответствие специальным образовательным потребностям ребен-

ка), достижимость (соответствие индивидуальным возможностям ребенка) и сопоставимость (предполагающая соответствие примерных результатов, планируемых специалистами образовательной организации в АООП и СИПР, реальным, которые характерны для конкретного ребенка).

Родительские ожидания от педагога образовательной организации и системы образования детей с ОВЗ могут выступать для специалистов ориентиром в организации инклюзивной образовательной среды, факторами, определяющими стратегии работы. Выявление и анализ таких ожиданий – основа совместной разработки и реализации индивидуализированных программ психолого-педагогического сопровождения и в целом продуктивного взаимодействия педагогов с родителями детей с ОВЗ.

Список литературы:

1. Адеева Т.Н. Проблема психологической готовности родителей различных категорий детей к инклюзивному образованию [Электронный ресурс] // Сибирский педагогический журнал. 2016. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-psihologicheskoy-gotovnosti-roditeley-razlichnyh-kategoriy-detey-k-inklyuzivnomu-obrazovaniyu> (дата обращения: 23.10.2022).
2. Афонькина Ю.А. Ожидания родителей как субъектов инклюзивного образования обучающихся с ОВЗ // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2020. № 11. С. 27-40.
3. Афонькина Ю.А. Ресурсный потенциал семьи, воспитывающей ребенка с инвалидностью // Проблемы современного педагогического образования. 2018. №60-4. С. 395-398.
4. Ольхина Е.А., Шитикова А.А. Анализ запросов семьи на получение ребенком с ОВЗ основного, среднего и высшего образования [Электронный ресурс] // Проблемы современного педагогического образования. 2019. №62-3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-zaprosov-semi-na-poluchenie-rebenkom-s-ovz-osnovnogo-srednego-i-vysshego-obrazovaniya> (дата обращения: 21.10.2022).
5. Петрова Е.А. Организация работы с семьей обучающихся с ОВЗ в условиях реализации ФГОС // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 62-3. С. 182–186.
6. Самарцева О.К., Гудзовская А.А. Типы социальных ожиданий родителей в отношении образовательного учреждения (по результатам эмпирического исследования) [Электронный ресурс] // Социальные явления. 2015. №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tipy-sotsialnyh-ozhidaniy-roditeley-v-otnoshenii-obrazovatel'nogo-uchrezhdeniya-po-rezultatam-empiricheskogo-issledovaniya> (дата обращения: 23.10.2022).
7. Сарапулова М.А. Педагогические ожидания родителей, воспитывающих ребенка с тяжелыми множественными нарушениями развития // Специальное образование. 2019. № 1. С. 123-135
8. Слюсарева Е.С. Психологическая готовность родителей к инклюзивному образованию детей с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс] // Проблемы современного педагогического образования. 2020. №67-2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskaya-gotovnost-roditeley-k-inklyuzivnomu-obrazovaniyu-detey-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya> (дата обращения: 23.10.2022).

Кабушко Анна Юрьевна

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

Kabushko A. Yu.

SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol

E-mail: ann_k77@mail.ru

АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ЛОГОПЕДИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ-БИЛИНГВОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ОУ

ANTHROPOLOGICAL FOUNDATIONS OF SPEECH THERAPY SUPPORT FOR THE PROCESS OF TEACHING BILINGUAL CHILDREN IN THE EDUCATIONAL SPACE OF THE EDUCATIONAL INSTITUTION

Аннотация. Статья посвящена одной из актуальных проблем коррекционной и общей педагогики – процессу сопровождения детей-билингвов в образовательных учреждениях. Ведущая роль в организации процесса сопровождения принадлежит учителю-логопеду. В статье с антропологической позиции определена необходимость логопедической работы с детьми-билингвами, рассмотрены современные подходы к организации оказания логопедической помощи, отмечены педагогические условия эффективной коррекционной помощи данной категории детей. Перспектива исследования данной проблемы связана с разработкой нормативно-правовой базы, научно-обоснованных лингвокоррекционных методик, направленных на диагностику и формирование речи у детей-билингвов, подготовку педагогов и дефектологов к работе с данной категорией детей.

Abstract. The article is devoted to one of the urgent problems of correctional and general pedagogy - the process of accompanying bilingual children in educational institutions. The leading role in organizing the support process belongs to the teacher-speech therapist. In the article, from an anthropological position, the need for speech therapy work with bilingual children is determined, modern approaches to the organization of the provision of speech therapy assistance are considered, and the pedagogical conditions for effective correctional assistance to this category of children are noted. The prospect of studying this problem is associated with the development of a regulatory framework, evidence-based linguo-correction methods aimed at diagnosing and forming speech in bilingual children, training teachers and speech pathologists to work with this category of children.

Ключевые слова: билингвизм, антропологический подход, дети-билингвы, языковая интерференция, логопедическое сопровождение.

Key words: bilingualism, anthropological approach, bilingual children, language interference, speech therapy support.

Одной из приоритетных задач Концепции государственной миграционной политики Российской Федерации на период до 2025 г. является содействие адаптации и интеграции мигрантов, формирование конструктивного взаимодействия между ними и принимающим сообществом. Первыми социальными институтами, реализующими задачи социальной адаптации и интеграции детей-мигрантов, являются образовательные учреждения.

Для детей-мигрантов, обучающимся в русскоязычных школах, овладение языковыми нормами и речевыми правилами является достаточно сложным процессом. Чаще всего эта сложность обусловлена, по выражению Л.С. Выготского, «стихийным» билингвизмом, когда «...условия воспитания не гарантируют образования более или менее самостоятельной сферы приложения каждого языка, когда ребенок отдан во власть случайной смеси языковых систем...» [2, с. 41]. Для педагогов образовательных учреждений эта категория детей-билингвов оказывается «трудной» вследствие непонимания речевых и психологических особенностей таких детей, отсутствия стройной системы их сопровождения в образовательном процессе, недостаточной разработанности методического обеспечения и т.п.

Решение данной проблемы возможно только с антропологических позиций, что подразумевает целенаправленное развитие ребенка-билингва как социально активной личности посредством обретения им культурно-значимых социальных качеств и способностей. Необходимой частью социального бытия человека является сформированная речь, которая позволяет стать ему субъектом культуры, человеческих отношений, носителем исключительно человеческих возможностей – рефлексии, самосознания, способности к диалогу и т.д. Антропологический подход подразумевает и понимание того, что проблемы обучения, воспитания, социальной интеграции детей-билингвов в большинстве своем связаны с тем, насколько правильно «выстроено» сопровождение таких детей в образовательном процессе.

В настоящее время образование детей-билингвов на государственном уровне регламентируется фактически только Федеральным законом РФ «Об образовании», где в ст. 5 п.2 отмечается, что «...право на образование в Российской Федерации гарантируется независимо от пола, расы, национальности, языка, происхождения...», в ст. 14 п. 2 – «в образовательных организациях образовательная деятельность осуществляется на государственном языке Российской Федерации...», эта же статья п.3 – «...преподавание и изучение государственных языков республик Российской Федерации не должны осуществляться в ущерб преподаванию и изучению государственного языка Российской Федерации» [8]. Следовательно, для того, чтобы ребенок-билингв был успешен в обучении, он должен владеть русским языком на достаточном уровне, а образовательные учреждения для этого должны взять на себя разработку адаптированных для данной категории обучающихся образовательных программ, подбор технологий их обучения.

Однако на практике чаще всего этого не происходит, так как для того, чтобы обязать учреждение создавать для детей специальные условия обучения

и воспитания требуется наличие статуса «обучающийся с ОВЗ». Несмотря на то, что дети-билингвы – это дети, безусловно, имеющие особые образовательные потребности, они оказываются «за бортом» так необходимого им психолого-педагогического сопровождения, и это нарушает требования того же ФЗ «Об образовании» об обеспечении равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей [5].

Учитель-логопед образовательного учреждения, являясь субъектом команды психолого-педагогического сопровождения, должен оказывать коррекционную помощь детям-билингвам и методическую помощь учителям, работающим с такими детьми. Но на практике в коррекционную группу или на логопедический пункт зачисляются только дети-билингвы, имеющие по заключению ПМПК речевую патологию согласно действующим в логопедии классификациям. Как правило, это дети с нарушением речи сложного характера, включающего проявления ОНР, ФФНР, заикания, ринолалии, алалии, дизартрии. Если такого заключения нет, то и коррекционная работа с ребенком не проводится, хотя особенности речевого развития, влияющие на усвоение учебного материала, у ребенка присутствуют [1]. Следует отметить, что при диагностике речевого развития зачастую оценивается только сформированность системы русского (неродного) языка.

Для большинства детей с билингвизмом характерно нарушение всех структурных компонентов речи разной степени выраженности. Во-первых, у них могут выявляться проблемы, как было отмечено выше, аналогичные тем, которые имеют русскоязычные дети с ОНР или ФФНР. Эти нарушения (фонетические, фонематические, лексико-грамматические) проявляются в обоих языках и свидетельствуют о первичном речевом нарушении у ребенка-билингва. Во-вторых, для детей с билингвизмом типичным является явление интерференции – переноса фонетических, лексических и грамматических особенностей родного языка в иностранный (в данном случае, в русский язык как неродной). Если явления интерференции накладываются на первичное речевое нарушение, то трудности усвоения русского языка возрастают многократно. Билингвизм также сам по себе является фактором риска возникновения речевых нарушений.

Несмотря на то, что проблема логопедической работы с детьми-билингвами не нова для дефектологии (Г.В. Чиркина, А.В. Латунина, А.Е. Бабаева, Л.И. Белякова, С.С. Бакшиханова, О.Б. Иншакова, Е.О. Голикова и др.), остается достаточно много нерешенных вопросов, препятствующих оказанию полноценной коррекционной помощи таким детям. В частности, это недостаточная разработка диагностических технологий, несовершенство нормативно-правовой базы, отсутствие системы психолого-педагогического сопровождения детей-билингвов, включенных в инклюзивные формы получения образования, подготовка учителей-логопедов к работе в условиях билингвального обучения ребенка и т.п. Именно эти аспекты в настоящее время составляют проблемное поле логопедической помощи детям с билингвизмом.

Организуя логопедическую помощь детям-билингвам, необходимо понимать, что коррекционная работа должна быть направлена на постепенное овладение ребенком родным языком, а затем только на его основе на обучение неродному языку [3]. Это касается и диагностической составляющей логопедической работы, когда оценивание сформированности речи должно одновременно осуществляться на родном языке и на русском языке. Логопеду необходимо выяснить уровень сформированности родного языка ребенка, сопоставить нормативное и ненормативное звучание фонем и грамматических (морфологических и синтаксических) форм в родном языке ребенка и в русском языке, объем и специфику использования лексического строя речи. Следовательно, учитель-логопед либо должен владеть родным языком ребенка-билингва, либо к процессу диагностики привлекать родителей ребенка или других лиц, свободно владеющих родным языком ребенка. Такие же билингвальные требования предъявляются и к подбору речевого и наглядного диагностического материала.

Если в процессе диагностики выявляются существенные проблемы, свидетельствующие о наличии речевой патологии, то эти дети зачисляются в коррекционную группу или на логопедический пункт образовательного учреждения. Среди таких проблем выделяют: нарушение в строении или подвижности органов периферического речевого аппарата; нарушение звукопроизношения (как в родном, так и в русском языке); нарушение темпоритмической и интонационной сторон речи; нарушение фонематического восприятия, характерное для обоих языков; нарушение слоговой структуры слова, характерное для обоих языков; ограниченность лексического строя речи, проявляющаяся в обоих языках; наличие в обоих языках выраженных аграмматизмов; несоответствие уровня развития связной речи возрастному развитию ребенка; плохое понимание русской речи [9].

При зачислении ребенка-билингва в группу комбинированной или компенсирующей направленности, или на логопедический пункт учителя-логопеды руководствуются Распоряжением Минпросвещения России от 06.08.2020 N P-75 (в ред. от 06.04.2021) «Об утверждении примерного Положения об оказании логопедической помощи в организациях, осуществляющих образовательную деятельность» [7].

Для работы с детьми-билингвами дошкольного возраста учителями-логопедами используется разработанная Г.В. Чиркиной и А.В. Лагутиной «Программа логопедической работы по преодолению речевых нарушений у детей, овладевающих русским (неродным) языком» [9]. Данная программа направлена на решение следующих задач:

1. Формирование фонетико-фонематической стороны речи (правильное произнесение всех звуков речи, овладение смыслоразличительными признаками фонем, развитие фонематических процессов, интонационной выразительности речи и т.п.).

2. Развитие лексической стороны речи (овладение лексическим объемом импрессивной и экспрессивной речи, активизация словаря в различных синтаксических конструкциях и т.п.).

3. Развитие грамматического строя речи (понимание речевых высказываний разной грамматической структуры, формирование практических представлений о грамматических категориях, овладение навыками словоизменения, словообразования, построение различных синтаксических конструкций, формирование навыков грамматической самокоррекции и т.п.).

4. Развитие связной речи (построение коммуникативных высказываний, формирование диалогической и монологической речи).

Данная программа направлена на овладение русским языком как неродным. Но, как было отмечено выше, практическое решение проблемы состоит либо в параллельной коррекционной работе на русском и национальном языках, либо в соединении двух задач воедино путем привлечения билингвальных специалистов, чего в настоящее время зачастую не происходит, так как не хватает специалистов с такими языковыми возможностями, нет программ их подготовки [6].

Дети-билингвы школьного возраста с речевыми нарушениями, подтвержденными заключением ПМПК, получают коррекционную помощь на школьном логопункте в соответствии с АООП для детей с ТНР. На основе примерной АООП разрабатывается программа коррекционной работы с учетом состояния лексики, грамматики, фонетики, фонематики, нарушений письменной речи. На основании примерного Положения об оказании логопедической помощи в организациях, осуществляющих образовательную деятельность, логопедические занятия с младшими школьниками проводятся не реже трех раз в неделю [7].

Особую категорию составляют дети-билингвы, у которых не отмечается выраженной речевой патологии, подтвержденной заключением ПМПК. На основании письма Министерства образования от 07.05.1999 г. РФ № 682/11–12 «Рекомендации по организации обучения детей из семей беженцев и вынужденных переселенцев в общеобразовательных учреждениях Российской Федерации» работа с такой категорией детей должна проводиться, в первую очередь, учителями начальных классов и учителями русского языка. Эта позиция основывалась на мнении, что при одинаковом уровне владения русским языком дети с ошибками, обусловленными языковой интерференцией, будут успешно усваивать учебный материал при осуществлении индивидуального подхода со стороны педагога. Однако практика показывает, что наличие специфических нарушений в устной речи и, как следствие, появление нарушений письменной речи (дисграфии и дислексии) препятствуют у большинства младших школьников с билингвизмом успешному усвоению учебного материала и требуют специальной логопедической помощи.

К особенностям устной речи, вызванным языковой интерференцией, у младших школьников с билингвизмом, относятся: большое количество орфоэпических ошибок (в том числе и в простых словах); искаженное или неустойчивое звукопроизношение на русском языке, возникающее из-за

влияния второй языковой системы, что не позволяет закрепиться правильному звуковому образу; перенос языковой модели родного языка на русский язык (добавление лишних звуков в словах, дефекты мягкости-твёрдости и т.п.); неверное использование падежных окончаний; трудности в употреблении родовых понятий; ошибки в употреблении притяжательных и относительных прилагательных; использование ограниченного набора слов при построении текстовых сообщений; трудности в понимании и употреблении иносказаний, метафор, пословиц; не усвоение интонации русского языка.

Дисграфии у детей-билингвов имеют особенности, состоящие в том, что нарушения письма у них носят эклектический характер, т.е. включают ошибки, типичные для различных форм дисграфии у детей-монолингвов, а также имеют специфические проявления по типу языковой интерференции [4]. Среди специфических ошибок проявления дисграфии у детей-билингвов можно выделить: пропуски или добавления букв, их перестановки или повторы; замены букв по акустическим признакам обозначаемых звуков или замены по структурному сходству; слитное написание слов или раздельное написание морфологических элементов одного слова; искажение структуры предложения; нарушение предложно-падежных конструкций; неправильное обозначение мягкости согласных на письме, ошибки употребления йотированных гласных; неточное, недифференцированное употребление лексических значений слов; многочисленные аграмматизмы и ошибки в словоизменении.

Коррекционная работа с такими детьми требует от учителя-логопеда использования методов и приемов, общих с теми, которые используются в работе с дисграфиками-монолингвами, а также тех, которые специфичны для дисграфий при билингвизме [4]. В коррекционный раздел ООП школы должна быть внесена рабочая программа учителя-логопеда с учетом состояния лексики, грамматики, фонетики и фонематики, нарушений письменной речи.

Для организации эффективной логопедической работы в образовательной организации необходимо учитывать следующие ситуации:

- усвоение ребёнком второго языка происходит за счёт богатой речевой практики в процессе общения с носителями языка без целенаправленного обучения;

- усвоение ребёнком второго языка происходит в процессе целенаправленного обучения второму (неродному) языку под руководством учителя-логопеда, педагогов, с помощью специальных методов и приёмов работы.

Следовательно, большую значимость в логопедической работе с детьми-билингвами имеет создание педагогических условий, способствующих полноценному освоению системы русского языка и развитию речевой деятельности.

Прежде всего, это создание речевой среды в образовательном учреждении. Целесообразно в процессе логопедической работы отдавать предпо-

чение таким видам деятельности, которые способствуют диалогическому взаимодействию с другими детьми и педагогом. При проведении режимных мероприятий (прогулка, прием пищи, дежурство по классу, перемены и т.п.) должны постоянно создаваться ситуации для активизации навыков словоупотребления и использования соответствующих грамматических форм в самостоятельной речи детей.

Содержание логопедических занятий должно разрабатываться на основе лексико-грамматического подхода, сущность которого заключается в том, что изучение всех базовых параметров грамматики русского языка проходит в рамках одной или нескольких лексических тем. Это позволяет максимально отработать не только грамматический строй речи в рамках определенной темы, но и одновременно обогащать и расширять лексический запас, отрабатывать семантический компонент изучаемой лексики, расширять картину представлений об окружающем мире. В процессе занятий используются различные методы и приёмы обучения: большое количество наглядности, презентаций, специально организованные игровые ситуации, которые способствуют формированию речевой и коммуникативной активности детей с билингвизмом в ходе построения диалогов и монологов в типичных ситуациях.

Логопедическая работа также должна планироваться и организовываться с активным участием родителей ребенка-билингва. Родителей необходимо познакомить с объемом знаний, необходимых их ребенку для успешного овладения программой обучения, привлечь к участию в коррекционной работе за счет закрепления речевых умений, формируемых на логопедических занятиях, просвещать в области логопедии, коррекционной педагогики с целью понимания ими дальнейших возможных трудностей обучения вследствие наличия специфических речевых ошибок.

Еще одним необходимым педагогическим условием является взаимодействие учителя-логопеда с педагогами (учителями начальных классов, воспитателями, другими специалистами, включенными в образовательный процесс). Учителя-логопеды должны проводить консультативную работу, объясняя педагогам особенности речевого развития детей-билингвов, механизмы возникновения трудностей в освоении русского языка, знакомить со специфическими ошибками устной и письменной речи, методами и приемами работы с такими детьми. Педагоги, в свою очередь, закрепляя речевые навыки на своих занятиях (уроках), должны развивать социальные качества ребёнка, осуществлять его гражданское и нравственное воспитание через ознакомление с литературой, историей, культурой своего народа, формировать навыки социального взаимодействия. Реализация антропологического подхода в методике обучения детей-билингвов также предполагает определение здоровьесберегающей направленности образовательной среды, наличия ее смыслового и деятельностного характера, что достигается усилиями всех педагогов и специалистов ОУ.

Таким образом, коррекционная работа по развитию речи у детей-билингвов, проводимая усилиями всех субъектов образовательного процесса, способствует не только своей основной цели – формированию системы русского языка и развитию речи, но и оказывает общеразвивающее и интеграционное воздействие, способствует социальной адаптации детей.

Список литературы:

1. Войтович Э.И. Проблемы оказания коррекционно-логопедической помощи дошкольникам, воспитывающимся в условиях двуязычия // Альманах казанского федерального университета. Казань, 2015. С.81-85.
2. Выготский Л.С. К вопросу о многоязычии в детском возрасте / В кн.: Умственное развитие детей в процессе обучения. М.: Книга по Требованию, 2013. 135 с.
3. Касимова Э.Г. Законодательные основы билингвального обучения детей с нарушениями речи [Электронный ресурс] // Евразийский юридический журнал. № 6 (85) 2015. URL: <https://www.eurasialegal.info/index.php/legal-articles/311-2015-01-20-06-04-20/4737-2015-09-07-05-54-59.html> (дата обращения: 16.10.2022).
4. Константинова А.В. Особенности предупреждения и преодоления дисграфии в билингвальных условиях обучения [Электронный ресурс]: Автореф... дис.канд. пед.наук. Москва, 2011. 24 с. URL: <https://www.dissercat.com/content/osobennosti-preduprezhdeniya-i-preodoleniya-disgrafii-v-bilingvalnykh-usloviyakh-obucheniya> (дата обращения: 16.10.2022).
5. Молчанов С.Г., Войниленко Н.В. Дети-билингвы – новый феномен российского образования: обучение и воспитание // Челябинский гуманитарий. 2015. № 2 (31). С. 136-150.
6. Павлова Е.В., Николаева А.-М.Ю. Об актуальности разработки билингвальной образовательной программы дошкольного образования [Электронный ресурс] // Исследования языка и современное гуманитарное знание. 2020. Т. 2. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ob-aktualnosti-razrabotki-bilingvalnoy-obrazovatelnoy-programmy-doshkolnogo-obrazovaniya> (дата обращения: 15.10.2022).
7. Распоряжение Минпросвещения России от 06.08.2020 N P-75 (в ред. от 06.04.2021) «Об утверждении примерного Положения об оказании логопедической помощи в организациях, осуществляющих образовательную деятельность» [Электронный ресурс]. URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/50b384797ceaa94a9cf1e429db295f58/> (дата обращения: 15.10.2022).
8. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ (последняя редакция) [Электронный ресурс]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 14.10.2022).
9. Чиркина Г.В., Лагутина А.В. Программа логопедической работы по преодолению речевых нарушений у детей, овладевающих русским (неродным) языком / В сб.: Коррекция нарушений речи. Программы дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушениями речи / Под. ред. Чиркиной Г.В. М.: Просвещение, 2014. С. 139-204.

Каширская Наталья Витальевна
Филиал ГБОУ ВО «Ставропольский государственный
педагогический институт» в г. Ессентуки

Kashirskaya N.V.
The Branch of SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute» in Essentuki
E-mail: nkashirskaya94@mai.ru

РЕАЛИЗАЦИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГОВ-ДЕФЕКТОЛОГОВ

IMPLEMENTATION OF THE COMPETENCE APPROACH IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF TEACHERS-DEFECTOLOGISTS

Аннотация. В статье рассматривается реализация компетентностного подхода при подготовке педагогов-дефектологов. Представляется содержание и основные особенности компетентностного подхода, принятого в ФГОС. Раскрываются понятия «профессиональная компетентность» как результат профессиональной подготовки будущих специалистов и «компетенция» как целостность знаний, умений и навыков, обеспечивающих профессиональную деятельность. Описывается модель в системе компетентностного подхода, которая включает в себя три блока компетенций: универсальные, профессиональные и специальные. Проанализированы различные формы проведения занятий и формы контроля в рамках компетентностного подхода в подготовке педагогов-дефектологов.

Abstract. The article discusses the implementation of the competence approach in the training of teachers-defectologists. The content and main features of the competence approach adopted in the Federal State Educational Standard are presented. The concepts of «professional competence» as a result of professional training of future specialists and «competence» as the integrity of knowledge, skills and abilities that ensure professional activity are revealed. The model is described in the system of competence approach, which includes three blocks of competencies: universal, professional and special. Various forms of classes and forms of control within the competence approach in the training of teachers-defectologists are analyzed.

Ключевые слова: Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования, высшее дефектологическое образование, подготовка педагогов-дефектологов, компетентностный подход, профессиональная компетентность, универсальные компетенции, профессиональные компетенции, специальные компетенции.

Key words: Federal State Educational Standard of Higher Education, higher defectological education, training of teachers-defectologists, competence approach, professional competence, universal competencies, professional competencies, special competencies.

Переход высшего дефектологического образования на многоуровневую систему подготовки кадров на основе компетентностного подхода согласно новому ФГОС высшего образования обозначил изменения во всех его системных компонентах: содержании, формах, методах и технологиях обучения.

Подготовка компетентных педагогов-дефектологов становится важной задачей вузовского образования, так как наблюдается стремление к тому, что в любой человек с ОВЗ признается как самоценная личность. В содержании образования осуществляется переход к гуманизации, что несомненно отражается в системе помощи лицам с отклонениями в сенсорной, интеллектуальной, физической, эмоциональной сферах, реализации их права на высококвалифицированную помощь дефектологов: диагностику, консультирование, коррекционную помощь, которая включает обучение и воспитание, а также социально-педагогическую и психологическую помощь и поддержку лиц с ОВЗ и их семей.

В Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования по направлению подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование определяются компетенции, разграничиваются направления и профили подготовки педагогов-дефектологов на уровне бакалавриата [1]. В современном специальном дефектологическом образовании существует широкий спектр педагогических специальностей, соответствующий различным видам деятельности в дефектологии, а также осуществления помощи людям с ОВЗ: тифлопедагогика – получение образования специалиста для обучения слепых и слабовидящих (тифлопедагог); сурдопедагогика – получение образования специалиста для обучения глухих и слабослышащих (сурдопедагог); олигофренопедагогика – получение образования специалиста для работы с детьми и подростками, которые имеют различные виды и формы нарушений умственного развития – от начальных до самых тяжелых (олигофренопедагог); логопедия – получение образования специалиста, который будет работать с людьми, имеющими речевые расстройства различного генеза (логопеда, фониатра); специальная дошкольная педагогика – получение квалификации педагога по работе с детьми дошкольного возраста, имеющими отклонения в развитии; специальная психология – получение квалификации психолога по психологическому сопровождению людей с различными нарушениями в развитии.

В последние годы осуществляется изменение в подходах к подготовке будущих специалистов с дефектологическим образованием в условиях учреждений высшего образования. Наиболее важным является переход от квалификационной модели, имеющей в центре внимания знания, умения и навыки студентов, к компетентностной модели, сущность которой предполагает готовность к применению знаний, умений, навыков и личностных качеств в профессиональной деятельности [2].

Выдвигается необходимость решения многих задач в реализации образовательных компетенций в связи с внедрением компетентного подхода в образовательную практику. При этом учитывается, что компетентность – это не просто сумма компетенций, а лишь интегративное их воплощение, и она в свою очередь основывается на компетенциях, которые закладываются в процессе образования. В предыдущих образовательных программах и стандартах содержались цель и задачи, раскрывающие сущность знаний, а в принятом образовательном стандарте третьего поколения, включены компетенции, которые конкретизируются по различным направлениям: компетенции на овладение определенных знаний, на формирование и воспитание психолого-физиологических качеств личности, на приобретение умения решения сугубо профессиональных задач в практической деятельности, что и обуславливает актуальность в педагогике и научных исследованиях.

Результат профессиональной подготовки в рамках компетентного подхода неразрывно связан с понятием «профессиональная компетентность». Под профессиональной компетентностью педагога-дефектолога понимается интегративная характеристика, которая определяет способность специалиста успешно находить решения профессиональных проблем и типичных для его деятельности профессиональных задач, возникающих в реальных ситуациях профессиональной деятельности, используя при этом знания профессионального и жизненного опыта [3].

Компетенция же, в свою очередь, представляется интегративной целостностью знаний, умений и навыков, которые обеспечивают профессиональную деятельность; динамичную совокупность знаний, умений, навыков, способностей и личностных качеств, которую будущий специалист может продемонстрировать после образовательной программы [4].

Система компетентного подхода предполагает модель, которая объединяет в себе три блока компетенций: универсальные, профессиональные и специальные. Универсальные компетенции рассматриваются с точки зрения становления личности будущего педагога-дефектолога, вырабатывания его мировоззренческих установок, умения пользоваться в профессиональной деятельности различными технологиями, выполнять поиск информации с целью успешного решения определенных задач в своей профессиональной деятельности. Профессиональные компетенции нацелены на то, чтобы сформировать умения спроектировать процесс обучения и воспитания, подобрать методы и технологии успешного осуществления педагогического процесса, применить инновационные формы обучения и воспитания, ориентироваться на индивидуальные и возрастные особенности лиц с ОВЗ и их особые образовательные потребности при подборе методов и средств помощи и поддержки. Стоит добавить, что формирование

рефлексивных умений также имеет немаловажное значение для будущих специалистов. Это позволяет проанализировать собственную профессиональную деятельность, имея при этом цель повысить ее результативность. И последний блок – это специальные компетенции: они разрешают проблему формирования умений, необходимых для непосредственного осуществления профессиональной деятельности. Данная группа компетенций успешно формируется при условии использования междисциплинарного подхода в обучении. У студентов развиваются представления о динамике психического развития, сущности и протекании физиологических процессов, происходящих в организме, анатомии жизненно важных органов и систем, которые обеспечивают нормальную жизнедеятельность и процесс взаимодействия с окружающей средой.

В процессе реализации компетентного подхода в образовании общепринятые стандартные формы обучения и контроля являются уже недостаточными для формирования у обучающихся заявленных в ФГОС компетенций. Имеется тенденция к разработке совершенно иных образовательных технологий обучения и оценочных средств, способствующих формированию разного рода компетенций, требуемых образовательной программой, а также немаловажным представляется проведение объективной комплексной оценки сформированных компетенций.

Для формирования универсальных компетенций в рамках существующего компетентного подхода в содержание образования включаются те знания, умения и навыки, усвоение которых предоставляет возможность решать актуальные для студентов социальные и жизненные проблемы уже в процессе обучения. В связи с этим формирование универсальных компетенций осуществляется в процессе проведения всех форм занятий в учреждении высшего образования: лекций, практических и лабораторных занятиях.

Методики проведения лекционных занятий пересматриваются: теперь первостепенна не передача готовых знаний через использование стандартного чтения лекций через привычный монолог лектора, а используется поисковая, исследовательская деятельность самих студентов, позволяющая достичь актуализации их мыслительной деятельности, направить на поиск необходимой информации.

Методики проведения практических занятий по учебным дисциплинам в рамках компетентного подхода ориентируются на формирование универсальных, общепрофессиональных и специальных компетенций. Студенты пользуются той системой знаний, умений и навыков, которая была получена ими для решения различных профессиональных задач в освоении учебных программ на основе использования принципа междисциплинарности.

Происходит переосмысление требований к проведению итогового контроля знаний студентов. Виды контроля реализуются через определенные формы (одинаковые для нескольких видов контроля или специфические). Можно выделить такие виды контроля, как устный опрос, письменные работы, контроль посредством технических средств или информационных систем. Иногда формы контроля предполагают сочетание нескольких видов (к примеру, зачет или экзамен по дисциплине может включать как устные, так и письменные задания). На этом этапе и происходит оценка сформированности компетенций обучающегося, а то, как студент демонстрирует выполнение заданий, позволяет получить представление о выработанных у него умениях планировать свою деятельность с учетом поставленных задач, подбирать методы, приемы и средства в зависимости от имеющейся проблемы.

Формирование личности будущего педагога-дефектолога в высшей школе выступает в виде сложного и многогранного процесса, успех которого зависит, прежде всего, от организации и планирования деятельности студентов, их активного достижения поставленных целей и выполнения ими определенных задач в обучении, и в конечном итоге создания условий для интенсивного проявления необходимых профессиональных качеств. При этом не стоит отменять того факта, что становление специалиста происходит не только с наряду дальнейшим развитием качеств, полученных им до поступления в образовательное учреждение, но и с развитием новых, а также с формированием профессиональной компетентности в процессе обучения, которая так необходима в предстоящей профессиональной деятельности.

Список литературы:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования - бакалавриат по направлению подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование С изменениями и дополнениями от: 26 ноября 2020 г., 8 февраля 2021 г URL: <https://fgosvo.ru/fgosvo/index/24/94> (дата обращения 20.10.2022).
2. Солодянкина О.В. Разработка документов по моделированию и определению путей формирования компетенций выпускника вуза (теоретические и методические аспекты): учеб. пособие. Ижевск: Удмуртский ун-т, 2015. 70 с.
3. Христолюбова Л.В. Реализация компетентностного подхода в подготовке бакалавров направления «Специальное (дефектологическое) образование» // Специальное образование. 2016. №4. С. 50-58.
4. Крюковская Н.В., Мёдова Н.А. Современные подходы к формированию междисциплинарных компетенций учителей-дефектологов // Научно-педагогическое обозрение. 2022. №2 (42). С.65-72.

Кольцова Ирина Владимировна

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

Koltsova I.V.

SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol

E-mail: kycher-1979@mail.ru

Торикова Елена Федоровна

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

Torikova E.F.

SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol

E-mail: basko77@mail.ru

АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ СОПРОВОЖДЕНИЮ ПОДРОСТКОВ «ГРУППЫ РИСКА» В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

ANTHROPOLOGICAL APPROACH TO PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF ADOLESCENTS OF THE «RISK GROUP» IN AN EDUCATIONAL ORGANIZATION

Аннотация. В статье обосновывается возможность и необходимость реализации антропологического подхода к психолого-педагогическому сопровождению подростков «группы риска». Раскрываются смысловые акценты, ведущие принципы и понятия антропологического подхода, определяющие содержание и организационное оформление психолого-педагогического сопровождения. Осуществляется анализ категорий подростков, отнесенных к «группе риска». Приводится описание направлений, форм и методов работы с подростками «группы риска» в процессе психолого-педагогического сопровождения в образовательной организации.

Abstract. The article substantiates the possibility and necessity of implementing an anthropological approach to the psychological and pedagogical support of adolescents of the “risk group”. The semantic accents, the leading principles and concepts of the anthropological approach that determine the content and organizational design of psychological and pedagogical support are revealed. The analysis of the categories of adolescents assigned to the “risk group” is carried out. The article describes the directions, forms and methods of working with adolescents of the “risk group” in the process of psychological and pedagogical support in an educational organization.

Ключевые слова: антропологический подход, психолого-педагогическое сопровождение, подростки «группы риска», субъективная реальность, развитие, жизненные трудности, психодиагностика, психопрофилактика, коррекция, консультирование.

Key words: anthropological approach, psychological and pedagogical support, adolescents of «risk groups», subjective reality, development, life difficulties, psychodiagnostics, psychoprophylaxis, correction, counseling.

Антропологический подход в психологии и педагогике, сфокусированный на человеке, развивающемся в системе социокультурных отношений, имеющем собственную жизненную историю становления и претендующем на авторство собственного жизненного пути, меняет явное или подразумеваемое объектное отношение к воспитанникам и учащимся со стороны специалистов системы образования на субъект-субъектное.

В.И. Слободчиков и Е.И. Исаев, утверждая категорию субъективности в качестве ведущей для антропологического подхода в психолого-педагогических исследованиях и практических формах работы, определяют ее как способность преобразовывать свою жизнедеятельность посредством рефлексии [2, с. 396]. Антропологический подход ориентирован на духовную способность человека к самоанализу и саморазвитию.

Методологическую основу понимания сущности субъективной природы человека составляют исторический принцип и принцип развития, которые выражают стремление психолога понимать ребенка или взрослого человека в контексте его личной жизненной истории, имеющегося жизненного опыта и в то же время видеть его в системе социальных отношений, которые, помимо всего прочего, выражают определенную культуру [2].

Ключевыми для антропологического подхода в психологии также являются понятия «социальной ситуации развития» (Л.С. Выготский), «со-бытийной общности» (В.И. Слободчиков и Е.И. Исаев), поскольку они выражают специфически человеческий социальный способ бытия.

Таким образом, в проекции антропологического подхода человек выступает как субъект общественной жизни, совместной деятельности и индивидуального жизненного пути.

Обозначенные ведущие принципы и категории антропологического подхода сформулированы в едином смысловом пространстве и системе ценностей с процессом сопровождения как сложной системы практической работы психолога. Сопровождение, в трактовке Л.М. Щипициной, предполагает создание таких условий, в которых субъект развития принимает наиболее оптимальное решение «в различных ситуациях жизненного выбора» [3, с. 12].

Принципиальное сближение антропологического подхода и технологии сопровождения возможно на следующих основаниях. Во-первых, сопровождение в своей процессуальной составляющей – есть сложное взаимодействие сопровождающего и сопровождаемого, которое ведет к прогрессу в развитии сопровождаемого, что соответствует категории «со-бытийная общность» в антропологической парадигме. Во-вторых, в основе сопровождения лежит сохранение максимальной свободы и ответственности субъекта развития за выбор решения актуальной для него проблемы. С позиций антропологического подхода, субъект сопровождения отстаивает свою «субъективную реальность», реализует право на авторскую позицию в собственной жизни и судьбе.

Сложные жизненные ситуации, в которых обязательно требуется системное сопровождение, возникают у подростков «группы риска», относящихся к следующим категориям (Т.И. Шульга):

1. Дети, требующие помощи.
2. Педагогически запущенные дети: дети и подростки социально-дезадаптированные, с девиантным и предкриминальным поведением.
3. Неуспевающие дети, которые испытывают постоянные трудности в освоении школьной программы или определенной учебной дисциплины.
4. Недисциплинированные дети, поведение которых взрослые расценивают как плохое.

Психолого-педагогическое сопровождение подростков «группы риска» как система профессиональной деятельности педагога-психолога стала развиваться только в последнее десятилетие. До настоящего времени не разработана эффективная модель психолого-педагогического сопровождения детей подросткового возраста, входящих в «группу риска» [4]. Работа специалиста психологической службы образовательной организации направлена на личностное развитие и повышение успеваемости детей данной категории.

Условия психолого-педагогического сопровождения подростков «группы риска» в образовательной организации состоят в следующем:

- учет возрастных и индивидуальных особенностей подростков;
- внедрение специализированной программы тренинга, направленной на развитие и коррекцию психологических особенностей подростков «группы риска»;
- повышение уровня компетентности педагогов по проблемам подростков «группы риска»;
- создание психологически комфортной и безопасной образовательной среды, обеспечивающей гармоничное межсубъектное взаимодействие подростков и педагогов [1, с. 70].

Остановимся подробнее на основных направлениях, формах и методах психолого-педагогического сопровождения подростков «группы риска» в образовательной организации.

Для изучения психологических особенностей учащихся «группы риска» проводится психодиагностическое исследование:

- скрининг учащихся с целью выявления факторов, негативно влияющих на развитие и социализацию подростка;
- сбор информации о подростках «группы риска»: детализация социальных карт и характеристик, анализ семейных отношений и т.д.
- психологическая диагностика следующих функций и проявлений: эмоциональный опыт, аккумулированный при решении трудных ситуаций; особенности жизни, активности в делах и общении, а также поведение в эмоционально-напряженных ситуациях и др.

Психологическое консультирование осуществляется по следующим направлениям:

А) Консультирование педагогического коллектива по следующим проблемам: формирование у подростков позитивного отношения к себе; особенности эмоционального и психофизиологического развития подростков; формирование ориентации на здоровый образ жизни.

Б) Консультирование подростков осуществляется по вопросам:

- возможность получения психологической помощи и поддержки подростками, которые находятся в состоянии стресса, конфликта;
- переживание учащимися утраты, потери близкого;
- травматических событий, физического или эмоционального насилия;
- особенности формирования ответственности за собственное поведение, ориентированное на здоровый образ жизни, формирование установок и ценностных ориентаций на развитие стрессоустойчивости;
- формирования позитивного отношения к себе и другим.

В) Консультирование педагогов и подростков направлено на снижение тревожности и способы снятия напряжения во время подготовки к ГИА, профилактика неврозов; на развитие конструктивной коммуникации; преодоление нарушений поведения и управление гиперактивностью, отрицательными эмоциями; на формирование ориентации на здоровый образ жизни; на снижение агрессии.

Организация коррекционно-развивающих занятий для подростков направлена на:

- развитие интеллектуальной, эмоционально-волевой сферы, жизнестойкости, снижение тревожности, преодоление проблем в поведении (тренинг, практикум);
- формирование жизненной позиции, ориентированной на здоровый образ жизни, приёмов и способов саморегуляции, способствующих поддержанию психологического здоровья и т.д. (семинар-тренинг);
- формирование психологической устойчивости к зависимостям (интерактивная беседа с элементами игры, тренинг);
- коррекция проявлений девиантного поведения (тренинг, видеометод);
- развитие стратегий и навыков самосохранительного поведения (семинар-тренинг, видеометод);
- развитие навыков коммуникации со сверстниками и учителями (тренинг, видеометод).

Психологическая профилактика осуществляется посредством различных форм и методов:

- работа с педагогическим коллективом проводится через организацию мастер-класса с целью создания оптимального физического состояния для поддержания работоспособности подростков в течение всего дня;
- разработка планов коррекционно-развивающей работы с подростками с учетом их индивидуально-психологических особенностей по укреплению психологического здоровья;

– организация системы мероприятий по профилактике девиантного поведения, формирования различных зависимостей и формирование устойчивой мотивации на осознанный здоровый образ жизни (тренинг, мастер-класс);

– предупреждение психологической перегрузки и невротических срывов, связанных с неблагоприятными условиями жизни (методический семинар, беседа) [5, с. 36].

Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение подростков в образовательной организации, включающее различные направления работы, будет способствовать их психическому развитию и благоприятной социализации, преодолению внутренних и внешних барьеров на пути освоения собственной субъектности.

Сопровождение с позиций антропологического подхода в осуществлении помощи в поиске наиболее оптимальных способов решения проблемы сопровождаемого предполагает актуализацию его личного отношения к тому, что с ним происходит, осмыслению своего бытия не только узко в привязке к текущему моменту, но и в контексте личной жизненной истории и намечаемых планов на будущее. Очень важно помочь ребенку, подростку понять какие смыслы, ценности, убеждения, отношения и поступки действительно полезны и могут быть для него опорой, обеспечивать его жизнестойкость. Антропологический подход в сопровождении также проявляется в том, что в сотрудничестве с педагогом-психологом ребенок, подросток научается использовать собственные психофизиологические ресурсы, социальные, культурные и духовные условия в средства своего развития и саморазвития.

Список литературы:

1. Кольцова И.В., Долганина В.В. Психолого-педагогическое сопровождение развития стрессоустойчивости подростков // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. 2021. № 3 (56). С. 65-76.

2. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе: Учебное пособие для вузов. М.: Школьная пресса, 2000. 395 с.

3. Психолого-педагогическое консультирование и сопровождение развития ребенка: Пособие для учителя-дефектолога / Под ред. Л.М. Щипициной. М.: Гуманит.изд. центр ВЛАДОС, 2003. 527 с.

4. Психолого-педагогическое сопровождение субъектов общего и дополнительного образования: практикум / С.Г. Корлякова, Е.Н. Францева, В.В. Долганина, Е.Ф. Торикова. Ставрополь: Ставролит, 2018. 88 с.

5. Условия безопасной социализации и воспитания детей, находящихся в трудной жизненной ситуации: учебное пособие / под. ред. Т.Ф. Масловой, М.В. Смагиной. Ставрополь: Изд-во «Тимченко О.Г.», 2022. 92 с.

Концевич Галина Евгеньевна

Филиал ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт» в г. Железноводске

Kontsevich G.E.

The Branch of SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute» in Zheleznovodsk

E-mail: galinakontsevich@rambler.ru

Милосердова Анастасия Андреевна

Филиал ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт» в г. Железноводске

Miloserdova A.A.

The Branch of SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute» in Zheleznovodsk

E-mail: nastya7668ip@icloud.com

ОТКЛОНЯЮЩЕЕСЯ ПОВЕДЕНИЕ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА: АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

DEVIA NT BEHAVIOR AS A PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PROBLEM: ANTHROPOLOGICAL ASPECT

Аннотация. В данной статье на основе антропологического подхода рассматривается отклоняющееся поведение как психолого-педагогическая проблема в современном российском обществе. В контексте психоаналитической теории дана характеристика методологических основ анализа девиантного поведения, обоснована роль семьи в формировании личностных качеств индивидуума.

Abstract. In this article, on the basis of an anthropological approach, deviant behavior is considered as a psychological and pedagogical problem in modern Russian society. In the context of psychoanalytic theory, the characteristic of the methodological foundations of the analysis of deviant behavior is given, the role of the family in the formation of personal qualities of an individual is substantiated.

Ключевые слова: отклоняющееся поведение, девиантность, антропология, психология девиантного поведения, психолого-педагогическая проблема.

Key words: deviant behavior, deviance, psychology of deviant behavior, anthropology, psychological and pedagogical problem.

Антропологический подход основывается на принципе антропологического обоснования образовательного воспитания. Педагогическая антропология была наполнена смысловым и содержательным значением К.Д. Ушинским [9, с. 2]. Появление этого понятия связано с переосмыслением основных взглядов и подходов в учебно-воспитательной сфере деятельности. Он связан с переходом к гуманистической направленности воспитания и переориентацией воспитательного процесса на личностный приоритет.

Педагогическая деятельность представляет собой процесс, имеющий целостный и нерушимый характер, способный оказать целостное, комплексное

воздействие на развитие чувственной и волевой сферы личности человека, совершенствование всех сторон его развития: физической, духовной, нравственной, являющихся взаимосвязанными и взаимозависимыми. Огромное значение в педагогической антропологии отводится развитию самостоятельности и выбору сферы деятельности, также важно обратить внимание на негативные явления современного общества – отклоняющееся поведение.

Отклоняющееся поведение является негативным социальным явлением в развитии современного российского общества. В данной ситуации самыми не защищёнными и не подготовленными представителями общественности оказываются подростки. Это связывают с тем, что представители данного возрастного периода зачастую не имеют моральных убеждений, достаточного жизненного опыта, достаточно сформированных жизненных ценностей и закрепляют в своем сознании и поведении негативные тенденции общественного развития. Отклоняющееся поведение изучается в социальной, юридической, педагогической психологии, психологии личности и является фундаментальной психолого-педагогической проблемой.

Многочисленные исследования в области психологии и педагогики девиантного поведения сконцентрированы на проблеме автоидентификации, интериоризации норм и ценностей, изучении личностных характеристик девиантов, разработке методов коррекции лиц с различными формами девиантного поведения.

Рассматривая методологические основы анализа девиантного поведения, З. Фрейд связывал девиации с психическими отклонениями в рамках психоаналитической теории антропологии.

Подчеркивая роль семьи в формировании личностных качеств индивидуума, А. Адлер предполагал, что формированию девиантного поведения способствует социальное окружение. Схожую мысль транслировал Э. Эриксон, делая акцент на эго-психологию, влияние культуры и социума на становление личности. Ряд зарубежных авторов, в частности, Э. Дюркгейм, Р. Мертон, Н. Смелзер, и др., определяет девиантность соответствием или несоответствием социальным нормам-ожиданиям. Так, Э. Дюркгейм отмечал, что «основной причиной девиации являются противоречия между культурными целями общества и социально одобряемыми средствами их достижения» [5, с. 230]. Следовательно, девиантным является поведение, не удовлетворяющее социальным ожиданиям данного общества. С позиции А. Козна, девиантное поведение – это поведение, которое «идет вразрез с институционализированными ожиданиями», а социальные отклонения имеют различные масштабы и могут проявляться на разных уровнях. В сфере индивидуального поведения данное поведение представляет собой конкретные личностные поступки, запрещенные нормами права, морали и другими видами социальных норм, принятых в обществе.

М.В. Воронцовой произведен разбор этимологического смысла девиации в социальных науках – под данным термином обозначают «поведение, нарушающее общепринятые в данном обществе нормы и правила (правонарушения, преступность, алкоголизм, наркомания и др.)» [2, с. 104].

Анализируя психологические словари, мы можем говорить о том, что девиация – «действия, не соответствующие официально установленным

или фактически сложившимся в данном обществе (социальной группе) моральным и правовым нормам и приводящие нарушителя (девианта) к изоляции, лечению, исправлению или наказанию» [8, с. 72].

Анализ теоретической и методической литературы показал, что существует отдельная область психологической науки – психология девиантного поведения, которая изучает «механизмы возникновения, формирования, динамики и исходов отклоняющегося от разнообразных норм поведения, а также способы и методы коррекции и терапии» [11, с. 6]. К основным видам девиантного поведения принято относить: преступность, алкоголизм, наркоманию, суицидальное поведение, проституцию, сексуальные девиации. Наряду с понятием «девиантное поведение» в литературе встречаются смежные термины: «патологическое поведение», «аморальное поведение», «асоциальное поведение», отдельно выделяется антропологический подход, в связи с этим можно говорить о том, что девиации постоянно расширяются, охватывая все большие формы нарушений поведения.

В педагогической литературе под девиантным поведением понимается «отклонение от принятых в данном обществе, социальной среде, ближайшем окружении, коллективе социально-нравственных норм и ценностей, нарушение процесса усвоения и воспроизводства социальных норм и культурных ценностей, а также саморазвития и самореализация в том обществе, к которому человек принадлежит» [7, с. 254]. С точки зрения медицины, под девиантным поведением понимается отклонение от принятых в данном обществе норм межличностного взаимоотношения: действий, поступков, высказываний, совершаемых как в рамках психического здоровья, так и в различных формах нервно-психической патологии, в особенности – пограничного уровня.

В социологической науке под девиацией понимают отклонения от нормы, «рассматриваемое большей частью общества как предосудительное и недопустимое» [6, с. 104]. Раскрывая данное определение, П.С. Самыгин отмечает, что о девиации нельзя говорить с позиции, что она «внутренне присуща определенным формам поведения», скорее девиация – это оценочное определение, налагаемое на конкретные модели поведения различными социальными группами. Н.В. Губина отмечает, что социологи доказали, что девиация «представляет собой не врожденное качество человеческой природы, а свойство, приобретенное в процессе социализации, т.е. в процессе обучения общественно одобряемым социальным нормам и при освоении социальных ролей» [3, с. 28].

При этом различают первичную и вторичную девиацию: первичная девиация подразумевает собой собственно ненормальное поведение, имеющее различные причины, вторичная девиация – это вольное или невольное «подтверждение ярлыка, которым общество отметило ранее имевшее место поведение» [1, с. 88].

Резюмируя вышеизложенный анализ, можно предположить, что в широком смысле девиация, с точки зрения антропологического подхода, подразумевает собой любые поступки или действия, несоответствующие нормам общества.

Список литературы:

1. Ахметшина И.А. Педагогика и психология девиантного поведения. М.: Изд-во «Экон-Информ», 2018. 141 с.

2. Воронцова М.В., Макаров В.Н., Бюндюгова Т.В. Теория деструктивности. Таганрог: Издатель А.Н. Ступин, 2014. 360 с.
3. Губина Н.В. Социология: норма, девиация, контроль. Нижнекамск: Нижнекамский химико-технологический институт ФГБОУ ВПО «КНИТУ», 2012. 170 с.
4. Колесникова Г.И. Девиантология – наука о девиантном поведении детей, подростков, взрослых. М.: Директ-Медиа, 2014. 235 с.
5. Радюкин Е.Е., Морозова О.А. Основные концепции девиантного поведения в зарубежных источниках // Вестник Санкт Петербургского университета МВД России. 2010. № 2. С. 228-232.
6. Самыгин П.С., Самыгин С.И., Кротов Д.В. Технологии социальной работы с лицами группы риска: профилактика девиантного поведения молодежи. М.: Издательство Юрайт, 2019. 284 с.
7. Трофимова Н.М., Дуванова С.П., Трофимова Н.М., Пушкина Т.Ф. Основы специальной педагогики и психологии. СПб.: Питер, 2010. 304 с.
8. Большой психологический словарь / Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко [Электронный ресурс]. URL: <http://bcoreanda.com/Downloader/Dictionary/BigPsych.pdf> (дата обращения: 26.09.2022).
9. Горячева И.А. Ушинский К.Д. Наш действительно народный педагог. Екатеринбург: Издательство «Артефакт», 2020. 304 с.

УДК 159.922.8

Мизина Наталья Николаевна

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

Mizina N.N.

*SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol
E-mail: mizinat@mail.ru*

Слусарева Елена Сергеевна

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

Slusareva E.S.

*SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol
E-mail: slusareva2005@yandex.ru*

АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ПСИХОЛОГИЧЕСКОМУ СОПРОВОЖДЕНИЮ РОДИТЕЛЕЙ В ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

ANTHROPOLOGICAL APPROACH TO PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF PARENTS IN AN INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Аннотация. В статье представлен антропологический подход к сопровождению родителей в инклюзивной образовательной среде; рассмотрены содержательные и организационные аспекты сопровождения родителей как субъектов инклюзивной образовательной среды.

Abstract. *The article presents an anthropological approach to accompanying parents in an inclusive educational environment; the content and organizational aspects of accompanying parents as subjects of an inclusive educational environment are considered.*

Ключевые слова: *психологическое сопровождение, инклюзивная образовательная среда, родители, психологическая диагностика, психологическое консультирование.*

Key words: *psychological support, inclusive educational environment, parents, psychological diagnostics, psychological counseling.*

В методологической основе концепции сопровождения антрополого-психологический подход (В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев и др.) является основополагающим [9]. Данный подход обращает нас к категориям «со-бытие», «со-действие», к отношениям «человек – человек» и позволяет рассматривать субъектов инклюзивной образовательной среды с позиций онтогенеза и дизонтогенеза психического развития и возможности ребенка во взаимодействии со средой и субъектами этой среды в контексте поиска ресурсов, природосообразных потребностям и возможностям детей с типичным и нетипичным развитием.

В первую очередь, поиск ресурсов необходим, когда в семье рождается ребенок с выраженными потребностями в поддержке (глубоко недоношенные дети, с генетическими синдромами и т.д.). Ребенок с особыми образовательными потребностями зачастую представляет для родителей психотравмирующий стрессор. Прохождение родителями через стадии переживания – от состояния растерянности до осознания появления в семье ребенка с особенностями и принятия его – сопровождается значительными изменениями психологической адаптации. И этот процесс затягивается порой на годы.

В.В. Ткачева отмечает, что качественные изменения адаптации у этих родителей могут проявляться на разных уровнях: психологическом, соматическом, социальном [10]. Поэтому можно говорить о необходимости сохранять и поддерживать как психическое, так и психологическое здоровье родителей, воспитывающих ребенка с ОВЗ. Это обусловлено еще и тем, что родители такого ребенка зачастую являются исполнителями основной части реабилитационных мероприятий. И от их психического и психологического благополучия будет зависеть адекватность процесса вхождения ребенка в общество. Кроме того, вхождение ребенка в инклюзивную образовательную среду может порождать новые стрессовые ситуации, новые проблемы, к решению которых родители могут быть недостаточно подготовлены.

В свете всего сказанного согласимся с мнением И.В. Рыженко, указывающей, что «наиболее оправданной является конструктивная и динамическая помощь таким семьям на всех этапах жизни ребенка» [2, с. 6].

Сказанное выше обозначает актуальность проблемы психологического сопровождения родителей, воспитывающих детей с особыми образовательными потребностями, в инклюзивной образовательной среде. Психологическая помощь в форме психологического сопровождения или психологической поддержки (рассматриваемой как часть сопровождения) требуется также и родителям, воспитывающим детей с нормотипичным развитием, обучаю-

щихся в инклюзивной образовательной среде. Поэтому рассмотрим подробнее возможные этапы психологического сопровождения родителей и содержание этих этапов.

Итак, первый этап работы по психологическому сопровождению родителей – диагностический.

Психологическая диагностика в структуре психологического сопровождения опирается на теорию семейных систем, в соответствии с которой выстраиваются принципы и инструменты оценки входящих в нее подсистем (супружеской, родительской, sibлинговой, внесемейной). Традиционно, в соответствии с подсистемами, входящими в семейную систему, выделяют следующие направления исследования семей: психологическое изучение ребенка; психологическое изучение родителей или лиц их замещающих; психологическое изучение социального окружения семьи.

Методами диагностики семейной системы, направленными на решение вышепересмотренных задач, выступают:

1) научное наблюдение: за эмоционально-личностными особенностями детей; за родителями (лицами их заменяющими);

2) методы опроса, к которым можно отнести: личностные опросники, опросники-анкеты, беседу (интервью);

3) проективные методики, в основе которых лежит принцип психологической проекции, согласно которому испытуемый проецирует (отражает) на неструктурированный стимульный материал свои неосознаваемые или скрываемые потребности, комплексы, мотивы и т.д. Наиболее используемыми в диагностике семейной системы выступают:

– методики дополнения, напр., «Неоконченное предложение»;

– методики интерпретации: тематический тест апперцепции и его модификации (ТАТ (ДАТ, САТ); тест на фрустрацию С. Розенцвейга и др.

– методики изучения продуктов творчества: рисуночные техники «Моя семья», «Дом – дерево – человек» и др., данные которых предполагают проведение процедуры контент-анализа: перевода качественных единиц в количественные, позволяющие сделать предположения относительно типа воспитания в семье, эмоциональной привязанности / отверженности и т.д.;

– методики изучения импрессии: тест Люшера и его модификации, напр., ЦТО (цветовой тест отношений).

Результаты диагностики обязательно обсуждаются с родителями, поэтому обязательным методом этого этапа выступает консультирование. Применительно к целям психологического сопровождения родителей в инклюзивной образовательной среде можно определить психологическое консультирование как вид психологической помощи, адресованный психически здоровым людям для достижения ими целей личностного развития. И тогда основными целями психологического консультирования родителей на всех этапах психологического сопровождения являются преодоление конкретного психологического затруднения родителя, а также личностный рост родителя [7].

Мы считаем, что, проводя психологическое консультирование родителей, воспитывающих детей с ОВЗ, можно опираться на концепцию переживания родителем утраты, представленную в работах А.В. Гнездилова, К. Лукас и Г. Сейден и др. [3; 5]. Ключевой мыслью данной концепции применительно к осуществлению психологического сопровождения родителей ребенка с особыми образовательными потребностями является то, что рождение особого ребенка – это психотравмирующее событие для родителей, и принятие этого события является родителю через осознание, процесс которого может значительно растягиваться во времени и даже зафиксироваться в какой-либо точке.

Каждый родитель проходит этот путь индивидуально. Однако согласимся с исследователями (З. Матейчек, И.Ю. Левченко, О.Б. Чарова и др.) [6; 4; 11], которые выделяют следующие психологические реакции родителей: шок, отрицание, агрессия, депрессия, принятие. Воспользуемся рекомендациями И.В. Рыженко относительно работы психолога с родителем с учетом доминирующего переживания [2]:

- в стадии отрицания психолог не должен мешать родителю;
- в стадии агрессии нужно предоставить родителю возможность «выплеснуть» агрессию, возможно даже принять ее на себя, в то же время проводя работу, направленную на осознания родителем того, что с ним происходит;
- в стадии депрессии нужно эмпатически разделить переживания родителя;
- в стадии принятия нужно оказать родителю профессиональную поддержку, психологическую и моральную.

Также нужно отметить, что цели и задачи, которые ставит в своей работе с родителями психолог, во многом определяются тем, на какую модель консультативной помощи он ориентируется [8]: педагогическую, социальную, психологическую, диагностическую, медицинскую.

Рассматривая проблему психологического консультирования родителей в инклюзивной образовательной среде, необходимо помнить о существовании «социального заказа» и «реального заказа» на психологическую помощь [1]. Психологу, работающему с родителями, всегда нужно помнить, что началом психологической помощи родителям служит формирование «реального заказа». Этому помогают различные формы психологической помощи, способствующие повышению общей психологической культуры родителей и снабжающие их необходимой им информацией психологического характера.

Вторым этапом сопровождения родителей в инклюзивной образовательной среде является подготовительный («психообразование» родителей). Цель этого этапа состоит в предоставлении родителям психолого-педагогических знаний о возрастных особенностях и психологических потребностях ребенка, а также целях, задачах и методах семейного воспитания и их влиянии на формирование личности ребенка.

Основными видами психологической помощи на этом этапе являются психологическое просвещение и психологическое консультирование родителей (групповое и индивидуальное).

Можно использовать наиболее эффективно зарекомендовавшие себя способы психологического консультирования родителей на этом этапе:

- квалифицированное изложение кем-то из специалистов информации по интересующей всех теме, проблеме;
- обсуждение в группе родителей общезначимого события из жизни детей.

Содержание консультации должно учитывать особенности положения, воспитания детей в семьях, с представителями которых предстоит разговор. Ориентируясь на конкретных родителей, психолог вначале определяет цель консультации и затем выбирает отвечающую ей форму. Эффективно зарекомендовали себя практикуемые консультации, на которых в роли консультантов выступают сами родители.

Третьим этапом психологического сопровождения родителей в инклюзивном образовательном пространстве является основной этап – этап психологической коррекции характера семейного воспитания ребенка, а также личностных проблем родителей, отражающихся на процессе семейного воспитания. Предметом психологической помощи родителю является процесс совместного с ним определения возможностей и путей преодоления проблемы. Ведущим направлением психологической поддержки на этом этапе является психологическая коррекция. Основными методами служат психологическое консультирование и психологический тренинг.

Последним этапом работы с родителями в инклюзивной образовательной среде является завершающий (контрольный) этап. Целью данного этапа является повышение компетентности родителей в решении трудных ситуаций общения с ребенком, осознание личностных проблем, блокирующих понимание характера взаимодействия с другими людьми. Дополнительной целью является оценка эффективности проделанной ранее коррекционной работы. Основным методом на данном этапе является психологический тренинг. Основным методическим средством – анализ ситуаций («решение проблем»).

Таким образом, при реализации антропологического подхода в сопровождении акцент в работе делается на актуализацию у родителей личностных ресурсов, выход на более высокий уровень личностного функционирования и успешную социализацию.

В настоящее время институализируется практика отдельных, экспериментальных школ и курсов по сопровождению родителей и детей. Примером такой практики является проект «Мамина школа», предложенный Сообществом семей слепоглухих и поддержанный Фондом президентских грантов. Данный проект был реализован во многих субъектах Российской Федерации, в том числе, и в Ставропольском крае (2017- 2022 гг.).

Как реализуется данный проект? В течение десяти дней семья ребенка (ребёнок с тяжёлыми и множественными нарушениями в развитии, его родители и сиблинги), специалисты, имеющий опыт работы с детьми с ТМНР и волонтеры из числа студентов педагогического института находятся в совместном психологическом пространстве, в котором оказывается помощь всем членам семейной системы (детям, родителя, сиблингам). При

этом происходит обмен опытом между опытными и молодыми педагогами, «погружение» в культуру практики оказания помощи семьям на основе полного доверия и принятия культурного, идеологического стиля семьи.

Важным условием реализации проекта выступает наличие в образовательной организации принимающей атмосферы, т.е. такой системы отношений, в которой основной ценностью является каждый участник с его индивидуальными возможностями и качествами и отлаженное взаимодействие всех субъектов коллективного со-бытия, приводящего к коллективному «со-творчеству». Итогом такого проекта становится личностный и профессиональный рост каждого ее участника, повышение ресурса семьи и каждого ее члена, и, что самое важное, – получение удовольствия от нахождения в этом едином психологическом пространстве.

Таким образом, планируемыми результатами психологического сопровождения родителей является оптимизация психологического состояния родителя как следствие полного разрешения или снижения актуальности психологических проблем, препятствующих полноценной реализации родителем воспитательной функции в семье; повышение компетентности родителя в реализации процесса воспитания ребенка в семье; оптимизация представлений родителя о ребенке, гармонизация отношения родителя к ребенку, оптимизация системы воздействия и характера обращения с ребенком.

Список литературы:

1. Абрамова Г.С. Практическая психология. М.: Академический проект, 2001. 490 с.
2. Ахвердова О.А., Рыженко И.В., Боев И.В. Психокоррекционные группы для родителей, воспитывающих детей-инвалидов. Ставрополь, 2003. 68 с.
3. Гнездилов А.В. Психология и психотерапия потерь. СПб.: Речь, 2002. 162 с.
4. Левченко И.Ю., Приходько О.Г. Технологии обучения и воспитания детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата. М.: Академия, 2001. 183 с.
5. Лукас К., Сейден Г. Молчаливое горе: жизнь в тени самоубийства. М.: Смысл, 2000. 256 с.
6. Матейчек З. Родители и дети. М., 1992. 319 с.
7. Мизина Н.Н., Слюсарева Е.С. Психологическое консультирование в системе сопровождения родителей, включенных в инклюзивную образовательную практику // Проблемы современного педагогического образования. Сборник научных трудов: Ялта: РИО ГПА, 2019. Вып. 63. Ч. 4. С. 307-311.
8. Овчарова Р.В. Психология родительства: Учеб. Пособие для студ. Высш. Учеб. заведений. М.: Академия, 2005. 368 с.
9. Слободчиков В.И. О понятии образовательной среды в концепции развивающего образования // 2-ая Российская конференция по экологической психологии. Тезисы (Москва, 12-14 апреля 2000 г.). М.: Экспоцентр РОСС, 2000. С.172-176.
10. Ткачева В.В. О некоторых проблемах семей, воспитывающих детей с отклонениями в развитии // Дефектология. № 4. 1998. С. 3-9.
11. Чарова О.Б., Савина Е.А. Особенности материнского отношения к ребенку с интеллектуальным недоразвитием // Дефектология. № 5. 1999. С. 34-39.

Паикова Яна Владимировна
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный
педагогический институт», г. Ставрополь

Pashkova Ya. V.
SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol
E-mail: yapa_3v@mail.ru

АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ ТОЛЕРАНТНОГО ОТНОШЕНИЯ УЧАЩИХСЯ К СВЕРСТНИКАМ С ОВЗ СРЕДСТВАМИ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

AN ANTHROPOLOGICAL APPROACH TO THE FORMATION OF A TOLERANT ATTITUDE OF STUDENTS TO PEERS WITH DISABILITIES BY MEANS OF EXTRACURRICULAR ACTIVITIES

Аннотация. В статье рассматривается ребенок с ограниченными возможностями здоровья в русле антропологического подхода, представлены авторские подходы к пониманию толерантного отношения и обоснована актуальность его формирования в условиях инклюзии, предложены авторские методы, направления, формы внеурочной деятельности.

Abstract. The article considers a child with disabilities in line with the anthropological approach, presents the author's approaches to understanding the tolerant attitude and substantiates the relevance of its formation in the conditions of inclusion, suggests the author's methods, directions, forms of extracurricular activities.

Ключевые слова: антропологический подход, дети с ОВЗ, толерантное отношение, внеурочная деятельность.

Key words: anthropological approach, children with disabilities, tolerant attitude, extracurricular activities.

В антропологии человек рассматривается с двух сторон: биологической и социальной. В основе ограниченных возможностей здоровья лежит органическое поражение, которое приводит к трудностям социализации, коммуникации с окружающими. В связи с неуклонным ростом числа детей с ОВЗ актуальным является формирование толерантного отношения сверстников к ним, в основе которого лежит такое системное явление, как толерантность.

Согласно Е.С. Сухих, толерантность является способностью индивида без возражений и противодействия воспринимать отличающиеся от его собственного мнения образ жизни, характер поведения и другие особенности индивидов [10].

В системе общечеловеческих ценностей толерантное отношение является одной из фундаментальных категорий, обуславливающей гуманизацию

отношения человека к миру, сознательное признание им прав и свобод другого вне зависимости от его отличительных характеристик, готовность к диалогу и сотрудничеству в различных ситуациях взаимодействия.

Потребность общества в личности, уважительно относящейся к мнению, взглядам, поведению других людей ставит перед современным образованием задачу глубокого изучения и обобщения научно-педагогических и методических исследований по проблеме формирования толерантного отношения подрастающего поколения [5].

Проблема формирования толерантного отношения исследуется ведущими учёными России и зарубежья. А.Г. Асмолов изучает подходы к определению понятия «толерантное отношение»; В.А. Лекторский под толерантным отношением понимает этический феномен и выделяет его критерии; В.В. Шалин исследует толерантное отношение в системе либеральных ценностей [1; 3]. За рубежом проблему толерантного отношения разрабатывают П. Николсон, который понимает толерантное отношение как моральный идеал, и М. Уолцер, выделивший степени проявления толерантного отношения личности.

В условиях современного инклюзивного образования актуальным является формирование толерантного отношения учащихся к сверстникам с ОВЗ в учебной и внеурочной деятельности. В исследовании Е.С. Слюсаревой отмечается, что толерантное отношение является основой психологической безопасности взаимоотношений всех субъектов инклюзивной образовательной среды, и, в первую очередь, младших школьников. [9, с. 321].

Начинать работу в этом направлении необходимо в младшем школьном возрасте как важном периоде развития ценностного мировоззрения личности и становления нового стабильного коллектива.

Во внеурочной деятельности между младшими школьниками развиваются личные отношения, налаживаются дружеские контакты. Н.Н. Малофеев в своих исследованиях отмечает, что совместная интеграция нормально развивающихся детей со сверстниками с особыми образовательными потребностями с ранних лет приводит к постепенному осознанию того, что мир представляет собой единое сообщество людей, включающее и тех, кто нуждается в особой поддержке, в помощи с их стороны [4].

Совместная деятельность обеспечивает воспитание чувств сострадания, сопереживания, терпимости, солидарности, сопричастности, способствует развитию нравственной, культурно-этической гармонии в рамках социального взаимодействия с детьми с ОВЗ, формирует у детей гуманное отношение к другим.

Методами формирования толерантного отношения школьников к сверстникам с ОВЗ во внеурочной деятельности являются:

- игровая, практическая деятельность;
- поощрение в случае проявления ребёнком толерантного отношения;
- создание ситуаций, предполагающих толерантное поведение, осуществляется в специально созданном и оборудованном «пространстве толерантности».

Важно, чтобы «пространство толерантности» было оборудовано необходимым информационно-познавательным материалом: художественной литературой, пособиями, дидактическими играми, подборкой мультипликационных и кинофильмов, способствующих воспитанию коллективизма, дружелюбия, доброжелательности и сплоченности; атрибутами и декорациями для проигрывания различных ситуаций, сюжетно-ролевых и театрализованных игр, в которых дети учатся на практике толерантному взаимодействию со сверстниками с ОВЗ [7].

Направлениями педагогической работы, способствующими воспитанию толерантного отношения во внеурочной деятельности, являются отработка первичного опыта толерантного поведения; фиксация опыта гуманного поведения; формирование гуманных отношений в классе.

Работа по формированию толерантного отношения школьников к сверстникам с ОВЗ осуществляется во всех направлениях внеурочной деятельности (спортивно-оздоровительное, нравственное, социальное, общекультурное) и в следующих формах:

- индивидуальные и групповые занятия, посвященные разным категориям людей с ОВЗ. Н.Р. Павлова предлагает следующую структуру занятий:

- 1 этап: знакомство учащихся с возможными причинами того или иного нарушения; трудностями и ограничениями, которые испытывают люди, имеющие данные особенности; их достижениями и преимуществами в той или иной сфере;

- 2 этап: просмотр видеофрагментов с интервью и/или беседа с человеком, имеющим данные нарушения, просмотр социальных роликов и обсуждение возникающих чувств/эмоций в группе;

- 3 этап: упражнения, в которых дети переживают на своем опыте определенные ограничения, например, в движениях, сенсорном восприятии и т.д. [6, с. 46.];

- экскурсии в Ставропольский реабилитационный центр для детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья, «Ставропольскую краевую библиотеку для слепых и слабовидящих имени В. Маяковского», где учащиеся познакомятся со структурой учреждений, особенностями работы с лицами с ОВЗ, организации безбарьерной среды, проводимыми акциями и мероприятиями; приобретут опыт взаимодействия с детьми с ОВЗ в совместных мероприятиях и праздниках;

- кружки и секции;

- круглые столы на темы «Дети с ограниченными возможностями здоровья. Кто они?», где школьники знакомятся с разными категориями лиц с ограниченными возможностями здоровья, рассматривают анатомо-физиологическую основу нарушения, особенности познавательной, эмоционально-волевой и личностной сферы, поведения детей. Данные знания позволят сформировать у школьников с нормальным психофизическим развитием целостное представление о сверстниках с особыми образовательными потребностями, их способностях, возможностях и некоторых ограничениях в связи с основным нарушением.

- конференции по вопросам толерантности в современном обществе, историческому обзору возникновения и развития исследований феномена «толерантности»;

– диспуты, поисковые и научные исследования, проекты объединяют усилия учащихся и сверстников с ОВЗ в решении проблемы исследования, будут способствовать развитию сотрудничества, взаимопомощи, межличностного взаимодействия, «стиранию» границ между детьми, принятию членов команд такими, какие они есть;

– олимпиады, соревнования, викторины, «Веселые старты», «Дни здоровья», «Спортивные праздники».

Особое внимание в толерантном поведении необходимо обратить на формирование навыков общения детей и заботе о другом. Участие в благотворительных акциях, подготовке праздников, походах и в процессе организации занятий способствуют приобретению детьми первичного опыта толерантного отношения.

М.И. Рожков предлагает следующие приемы деятельности детей [2]:

1. «Эстафета» – взаимодействуют учащиеся разных групп, включая детей с ОВЗ.

2. «Взаимопомощь» – педагог так организует деятельность детей, чтобы от помощи друг другу зависел успех совместно организуемого дела.

3. «Акцент на лучшее» – в беседе с детьми педагог старается указать лучшие черты каждого, причем его оценка должна быть объективна и опираться на конкретные факты.

4. «Обмен ролями» – обучающиеся обмениваются ролями или функциями, которые получили при выполнении заданий.

5. «Коррекция позиций» – тактическое изменение мнений школьников, принятых ролей, образов, повышающих продуктивность общения с другими детьми и препятствующих возникновению агрессивного поведения (напоминание аналогичных ситуаций, возврат к исходным мыслям, вопрос подсказка и т.п.).

6. «Общаться по правилам». В период выполнения творческой задачи устанавливаются правила, регулирующие общение и поведение учащихся: в каком порядке, согласно каким требованиям могут делать предложения, дополнять, критиковать или опровергать мнение своих товарищей [8].

Учителя могут моделировать поведение младших школьников в особых игровых ситуациях, где сами младшие школьники берут на себя роль представителей разных групп, в том числе ставить себя в ситуации сверстников с ОВЗ.

Таким образом, в основе формирования толерантного отношения к детям с ОВЗ лежит антропологический подход, который рассматривает человека как единство биологического и социального. Внеурочная деятельность способствует преодолению трудностей социализации школьников с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзии.

Список литературы:

1. Асмолов А.Г. Толерантность: различные парадигмы анализа // Толерантность в общественном сознании России. Москва: Смысл, 1998. 246 с.

2. Классному руководителю / Под ред. Рожкова М.И. Москва: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. 280 с.

3. Лекторский В.А. Толерантность, плюрализм и критицизм // Толерантность и полисубъектная социальность: Материалы конференции, Екатеринбург, 18-19 апреля 2001. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2001. С. 9-12.

4. Малофеев Н.Н. Интегрированное обучение в России: задачи, проблемы и перспективы // Особый ребенок: исследование и опыт помощи: сб. науч. статей. Москва, 2000. Вып. 3. С. 65-73.

5. Мириманова М.С. Толерантность как система воспитания // Развитие личности. 2002. №2. 154 с.

6. Павлова, Н. Р. Условия формирования положительного отношения подростков к сверстникам с ОВЗ // Актуальные проблемы психологии воспитания : материалы Краевого научно-практического семинара, Комсомольск-на-Амуре, 02 октября 2020 года / Под ред. С.В. Яремчук. Комсомольск-на-Амуре: Амурский гуманитарно-педагогический государственный университет, 2020. С. 42-49.

7. Плаксина Н.А. Компетентность педагога в сфере воспитания толерантности младших школьников в условиях интеграции // Профессиональность педагога: сущность, содержание, перспективы развития. В 2 частях. Ч. 1. Москва – Ярославль, 2013. С. 451-454.

8. Погодина А.А. Толерантность: термин, позиция, смысл, программа // Библиотека «Первого сентября «История». 2002. № 11. С. 4.

9. Слюсарева Е.С. Толерантное отношение как показатель психологической безопасности инклюзивной образовательной среды // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 70-3. С. 320-323.

10. Сухих Е.С. Толерантность: психологическое содержание и личностные факторы // Человек. Сообщество. Управление. № 4. 2005. С. 66-77.

УДК 316.62

Погребная Оксана Сергеевна

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

Pogrebnaya O.S.

SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol

E-mail: pogreboss@yandex.ru

СПЕЦИФИКА АНТРОПОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОФИЛАКТИКИ ДЕСТРУКТИВНЫХ ПРОЯВЛЕНИЙ В МОЛОДЕЖНОЙ СРЕДЕ

THE SPECIFICS OF THE ANTHROPOLOGICAL APPROACH IN THE ORGANIZATION OF THE PREVENTION OF DESTRUCTIVE MANIFESTATIONS IN THE YOUTH ENVIRONMENT

***Аннотация.** В статье рассматриваются социально-психологические технологии, направленные на профилактику деструктивных проявлений в молодежной среде через призму антропологического подхода. В работе уделяется внимание специфике*

антропологического подхода при обосновании сущностных характеристик каждой технологии. Основопологающая идея антропологического подхода в работе – ориентация на социальную ситуацию развития, специфику онтогенетического развития и психофизиологических особенностей молодежи. В представленном исследовании также обосновывается значимость антропологического подхода при организации эффективной профилактической работы.

Abstract. *The article discusses socio-psychological technologies aimed at preventing destructive manifestations in the youth environment through the prism of an anthropological approach. The paper pays attention to the specifics of the anthropological approach in substantiating the essential characteristics of each technology. The fundamental idea of the anthropological approach in the work is orientation to the social situation of development, the specifics of ontogenetic development and psychophysiological characteristics of youth. The presented study also substantiates the importance of the anthropological approach in the organization of effective preventive work.*

Ключевые слова: антропологический подход, девиантологическая компетентность, деструктивные проявления, активное социальное обучение, информационно-просветительская технология, социально-развивающая технология, технология альтернативной деятельности, технология активизации личностного потенциала.

Key words: *anthropological approach, deviantological competence, destructive manifestations, active social learning, information and educational technology, social development technology, alternative activity technology, technology of personal potential activation.*

Проблема распространения деструктивного поведения в молодежной среде не утрачивает своей актуальности. Социализация современной молодежи характеризуется неопределенностью, непредсказуемостью и ценностно-ориентационной неустойчивостью. Усугубляется отчуждение между поколениями, включающее неприятие молодежью широкого спектра норм и ценностей старшего поколения. Еще одной особенностью стало тотальное распространение ценностей потребительского (консьюмерного) общества. Основными агентами социализации молодежи являются уже не семья и государство в лице социальных институтов, а медийно-информационная среда с девиантогенными посланиями и стимулами.

Ученые фиксируют стремительную примитивизацию ценностно-смысловой сферы у подрастающих поколений, выявляют в сознании молодежи оправдательные установки относительно аддикций, насилия, суицидов, делинквентных патологий. Молодые люди не только не считают нужным вести борьбу с социальными патологиями, но и даже не осуждают их, демонстрируя равнодушие и цинизм [2, с. 3].

В молодежной среде стал наблюдаться парадокс – девиация, в ее традиционном понимании, становится нормой, а норма, восходящая к основам национальной и общемировой культуры, рассматривается в качестве отклонения. Очевидна потребность в разработке действенных профилактических мер, в подготовке компетентных специалистов в сфере предупреждения деструктивного поведения молодежи.

В связи с этим работникам образовательных организаций необходимо обладать высоким уровнем девиантологической компетентности, навыками проектирования профилактических программ, опытом реализации просветительских мероприятий в условиях образовательных учреждений.

Мы полагаем, что девиантологическая компетентность может сформироваться, если работники образовательных организаций будут использовать в своей профилактической работе антропологический подход [4, с. 34]. Ориентация педагогов на закономерности возрастного развития личности, учет индивидуальных особенностей и стадийности онтогенетического процесса должны лежать в основе обоснования социально-психологических технологий, направленных на профилактику деструктивных проявлений в молодежной среде.

Именно антропологический подход, используемый в социально-психологических технологиях, выступает как некая рефлексия и осознание общих принципов и способов работы педагога в рамках профилактики деструктивных проявлений среди молодежи. При этом необходимо ориентироваться на описание конкретных приемов, способов, техник, то, что К.Д. Ушинский называл «собранием правил воспитательной деятельности» [4, с. 35].

В своей работе мы предлагаем изучить социально-психологические технологии, направленные на профилактику деструктивных проявлений в молодежной среде, с учетом антропологического подхода. Остановимся на их характеристиках более подробно.

1. Технологии социально-деятельностного влияния. Социальная ситуация развития оказывает первостепенное значение на процесс формирования тех или иных деструктивных проявлений в молодежной среде. Поэтому основополагающая идея технологии социально-деятельностного влияния заключается в том, чтобы воздействовать на социальные факторы и тем самым предупреждать отклонения в поведении. Объектами воздействия становятся референтная группа (семья, друзья, одноклассники) или сама личность.

В рамках данной технологии профилактика включает, прежде всего, социальную рекламу по формированию установок на здоровый образ жизни. Большое значение оказывает политика средств массовой информации. Специальные программы, выступления молодежных кумиров, подобранные кинофильмы – все это должно иметь более качественный уровень, чем тот, что наблюдается в настоящее время.

Формы технологии могут быть самыми разнообразными: социальные акции, игровое проектирование, многовариативный выбор оптимального решения, анализ конкретных ситуаций, действия по инструкции и т.д. [1, с. 54].

Однако следует отметить, что главным недостатком технологии социально-деятельностного влияния является отсутствие прямой зависимости между социальной ситуацией развития и деструктивными проявлениями. В целом, данная технология выглядит достаточно эффективной.

2. Информационно-просветительская технология. В контексте данной технологии происходит воздействие на когнитивные процессы личности,

что, в свою очередь, стимулирует ее способность принимать адекватные решения. Следует отметить, что чаще всего используется статистика, в которой представлены определённые данные, а преподносимая информация имеет запугивающий характер. В большей степени участникам рассказывают о негативных последствиях, трагической судьбе людей и их личностной деградации.

В процессе реализации данной технологии происходит актуализация знаний, повышается информативность относительно девиантных форм поведения, но это не в полной мере влияет на изменение самого поведения. Сам факт информирования не способствует снижению уровня деструктивных проявлений, если они уже имеются у подростков и молодежи. А иногда наоборот, раннее знакомство с девиациями повышает интерес к ним, а метод запугивания может спровоцировать когнитивно-эмоциональный диссонанс, мотивирующий к такому поведению.

Например, опыт работы с подростками показывает, что беседы по предупреждению наркозависимости поведения должны проводиться не позднее 14 лет. При этом в информации нельзя подробно описывать наркотики, эффект, который от них возникает, и как они приобретаются.

Перспективному развитию данной технологии может способствовать отказ от преобладания запугивающей информации, а также дифференциация информации по полу, возрасту, социально-экономическим характеристикам [3].

В рамках технологии можно использовать следующие формы и методы работы: проблемная лекция, тематическая дискуссия, эвристическая беседа, круглый стол, «мозговой штурм», коллективная мыслительная деятельность и пр.

3. Социально-развивающая технология. Данная технология направлена на формирование социально-важных навыков через организацию групповых тренингов.

На сегодняшний день используются следующие разновидности тренингов:

- тренинг резистентности (устойчивости) к неконструктивному социальному воздействию. В процессе тренинга трансформируются установки на деструктивные проявления, появляются умения «опознавать» рекламные стратегии, формируется навык отказа (молодежь учится говорить «нет») в случае давления со стороны окружающих, предоставляется информация о возможном отрицательном воздействии семьи и других взрослых (например, употребляющих алкоголь) и т.д.

- тренинг ассертивности или эмоционально-смыслового воздействия. Данный вид тренинга применяется, исходя из той позиции, что деструктивные проявления у молодежи – это нарушения в эмоциональной сфере личности. Для профилактики данного вида поведения важно сформировать у подростков и молодежи эмоциональную компетентность, а именно, учить распознавать эмоции, предъявлять их социально-приемлемым способом и конструктивно справляться со стрессовыми ситуациями [5, с. 45].

В процессе групповой работы можно сформировать способность принимать решения, повысить уровень самооценки участников, а также активизировать процессы самоопределения и развития позитивных ценностно-смысловых установок.

– тренинг развития социальных способностей. В процессе организации такого вида тренинга возможно сформировать у участников коммуникативную компетентность, научить устанавливать и поддерживать товарищеские отношения, обучить позитивным способам регулировать конфликты в процессе межличностного общения. Помимо этого развиваются умения брать на себя ответственность за свои поступки и поведение в целом, формируется навык целеполагания, появляется способность защищать свои личные границы, точку зрения и позицию. Основопологающим здесь выступает развитие навыков самоконтроля, уверенного поведения, изменения себя и социальной ситуации.

Представленная технология выступает одной из перспективных в работе с деструктивными проявлениями в молодёжной среде.

4. Технология альтернативной деятельности. Данная технология ориентирована на замещающий эффект деструктивных проявлений. Например, аддикция может оказывать значительное влияние на личностную динамику –повышение самооценки или возможность интегрироваться с референтной группой [5, с. 52].

Технология альтернативной деятельности достаточно масштабно реализуется в образовательных организациях в программах оказания помощи в случаях уже наблюдающихся деструктивных проявлений. В семейном воспитании основными предупреждающими задачами выступают раннее становление познавательного интереса, формирование чувства любви и эмпатии, способность самостоятельно организовать свое личное время и пространство. Если к подростковому возрасту позитивная мотивация не появится, тогда личность оказывается уязвимой в отношении негативных потребностей и занятий.

Технологию альтернативной деятельности целесообразно реализовывать через следующие формы: обучение в рабочих группах, поведенческое моделирование, метафорическая игра, кейс-обучение.

5. Технология формирования здорового образа жизни. В рамках данной технологии происходит формирование личной ответственности за собственное здоровье, умение контролировать свои внутренние проявления в соответствии с воздействиями социальной среды. В процессе работы у подростков и молодежи изменяются установки относительно здорового образа жизни, формируется экологическая компетентность: понимание необходимости здорового питания, важности постоянных физических нагрузок, соблюдении режима труда и отдыха, общение с природой, исключение излишеств.

В рамках технологии мы предлагаем использовать такие формы и методы работы, как проблемно-аналитическая игра, метод модераций, выполнение

индивидуальных занятий, метод проектов, синквейн, анализ ситуаций морального выбора, метод Дельфи [5, с. 60].

6. Технология активизация личностного потенциала. Личностный ресурс и потенциал можно раскрывать через психотерапевтические подходы, приемы и занятия: арттерапия, сказкотерапия, игровая терапия, умение расслабляться и держать себя в тонусе.

Представленная технология реализуется посредством следующих форм и методов работы: психотехнические игры, ролевая игра, метод незаконченного предложения, метод аналогий, имитационный тренинг, метод опорных сигналов, организационно-деятельностная игра.

7. Технология психокоррекционной деятельности, направленной на минимизацию отрицательных последствий деструктивных проявлений. Данная технология используется, когда подростки и молодежь демонстрируют деструктивные способы поведения. Такая технология в большей степени направлена на профилактику рецидивов или их отрицательных последствий. Например, наркозависимые подростки могут получать своевременную медицинскую помощь, а также необходимые знания по сопутствующим заболеваниям и их лечению [1, с. 57].

В процессе психокоррекционной деятельности используются различные социально-психологические методы: информирование, групповые дискуссии, тренинговые упражнения, ролевые игры, имитирование эффективного социального поведения, психотерапевтические методики, социально-психологическое консультирование, кризисная помощь (телефон доверия).

В заключение необходимо отметить, что, несмотря на разнообразие технологий, форм, методов, и в целом системы психолого-педагогического сопровождения подростков и молодежи, положительный результат возможен при опоре на индивидуально-психологические особенности личности, учете социальной ситуации развития и ведущего вида деятельности на конкретном возрастном этапе. Именно благодаря антропологическому подходу, используемому при организации любой профилактической, коррекционной, развивающей или просветительской деятельности педагогов можно вывести подростков и молодежь на более конструктивный способ взаимодействия.

Список литературы:

1. Драганова О.А. Основные направления повышения психолого-педагогической компетентности педагога, необходимой для работы с различными контингентами учащихся // Проблемы современного образования. 2017. № 6. С. 55-63.
2. Методические материалы по признакам девиаций, действиям специалистов системы образования в ситуациях социальных рисков и профилактике девиантного поведения обучающихся. М.: МГППУ, 2018.
3. Профилактика девиантного поведения детей и молодежи: региональные модели и технологии: сборник статей по материалам международной научно-практической конференции, 8-10 октября 2019 года / под редакцией Коврова В.В. Симферополь: ИТ «АРИАЛ», 2019. 498 с.

4. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности. Учебное пособие для вузов. М.: Школа-Пресс, 1995. 384 с.

5. Федяй Д.С., Федотова Е.П., Нелюбова Я.К. Профилактика деструктивного поведения у детей и подростков как направление социально-психологического сопровождения участников образовательных отношений: учебно-методическое пособие. Саратов: ГАУ ДПО «СОИРО», 2020. 80 с.

УДК 376.1

Русинова Стелла Владимировна

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

Rusinova S.V.

SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol

E-mail: stellarusinova@mail.ru

Шипилова Евгения Валерьевна

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

Shipilova E.V.

SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol

E-mail: zhenechka75@mail.ru

АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД КАК ОСНОВА ПОСТРОЕНИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ANTHROPOLOGICAL APPROACH AS A BASIS FOR BUILDING INCLUSIVE EDUCATION

Аннотация. В статье рассматриваются теоретические основы антропологии в системе становления и развития инклюзивного образования. Рассмотрена связь антропологии с образованием современного типа. Обоснована роль антропологических знаний в построении современной системы образования, которая строится на интеграции обучающихся с ОВЗ в массовые школы. Авторами показаны антропологические противоречия, которые отражаются и в инклюзивном образовании, это противоречие между индивидуальностью ребенка и его социализацией. Также описаны трудности, с которыми столкнулись российские школы, перейдя на новый формат обучения детей с ОВЗ.

Abstract. The article discusses the theoretical foundations of anthropology in the system of formation and development of inclusive education. The connection of anthropology with modern type education is considered. The role of anthropological knowledge in the construction of a modern education system, which is based on the integration of students with disabilities into mass schools, is substantiated. The authors show the anthropological contradictions that are reflected in inclusive education, this is the contradiction between the individuality of the child and his socialization. The difficulties encountered by Russian schools in switching to a new format of teaching children with disabilities are also described.

Ключевые слова: антропология, инклюзивное образование, обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья, интеграция, индивидуализация, социализация.

Key words: anthropology, inclusive education, students with disabilities, integration, individualization, socialization.

Сформированная в России в течение многих десятилетий система образования в настоящее время терпит серьёзные изменения. За рубежом и в России становление инклюзивного образования строится на основе теоретических концепций. Гуманизация отношения к лицам с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в российском обществе на рубеже XX – XXI веков привела к значительным трансформациям в системе образования в нашей стране. Согласно гуманистической парадигме современного образования и социального запроса общества, система образования вынуждена меняться и обеспечить переход к совместному обучению и интеграцию учащихся с ОВЗ.

В основу инклюзивного образования изначально была принята концепция социальной интеграции. В качестве обоснования: развитие детей с ОВЗ может протекать благоприятно при условии их общения со здоровыми детьми и, таким образом, возможны социализация и становление личности вне зависимости от психофизических особенностей.

Приоритетным направлением реформирования современной системы образования стало создание условий для полноценного включения в образовательное пространство и социальную интеграцию детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), несмотря на имеющиеся у них ограничения жизнедеятельности. Важным шагом в этом процессе стало принятие Федерального закона от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ (ред. от 02.03.2016 г.) «Об образовании в Российской Федерации», в рамках которого законодательно определены статус «учащегося с ОВЗ» и необходимость создания специальных образовательных условий обучения для лиц с ОВЗ. Также законодательно закреплено право родителей на выбор формы образования для их ребенка, включая инклюзивное обучение.

Реализация идеи инклюзивного образования в России вызвала непрекращающиеся споры и дискуссии как среди специалистов, ученых, так и заинтересованной общественности (С.В. Алехина, Н.Н. Малофеев, Е.Н. Кутепова и др.).

Внедрение инклюзивного обучения столкнулось с некоторыми трудностями. Одной из проблем, которая стоит сегодня перед учеными и практиками, – это организация специальных условий обучения учащихся с ОВЗ в массовой школе.

Требования к осуществлению специальных образовательных условий для учащихся с особыми образовательными потребностями сформулированы в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ), который вступил в силу 01.09.2016 г. В данном стандарте описаны условия обучения, которые необходимы учащимся с ОВЗ.

Инклюзивное образование имеет антропологическую основу. В антропологии образования прописаны ключевые положения, которые стали определяющими характеристиками в выстраивании новых взаимоотношений между участниками образовательного процесса.

Рассматривая историю педагогической антропологии, ее длительный путь становления и накопления знаний, которые стали фундаментом нынешнего феномена «инклюзивное образование», можно уверенно говорить, что курс на интеграцию начался уже давно.

Одним из основных принципов антропологического подхода является принцип системного изучения ребенка, который позволяет улучшить процессы воспитания и обучения в соответствии с природными задатками ребенка. Еще в XVII-XVIII в.в. известные педагоги А. Дистервег, Я.А. Коменский, И.Г. Песталотти, Ж.-Ж. Руссо и др. в своих трудах описали принцип природосообразности [6].

Преемственность между первоначальными антропологическими знаниями и современными научными взглядами состоит в аналогичном целомом взгляде на ребенка и на сложный, системный процесс его развития. И.А. Грешилова и В.И. Максакова отмечают, что антропология представляет отдельное течение в человекознании и является дисциплиной, которая интегрирует естественнонаучное, философское и педагогическое представления о человеке [1].

При изучении индивидуального развития ребенка обращают внимание на социальные факторы, которые влияют на психическое развитие. Социальная деятельность ребенка в антропологии обозначается как общение и действия ребенка вместе с другими людьми («со-действие»). В антропологических исследованиях движущей силой развития, формирования осознания мира и собственной личности ребенка признается со-действие [3].

Однако, в педагогической антропологии имеется противоречие между индивидуальностью ребенка, которая проявляется в личных качествах и чертах характера и выражается через индивидуальную неповторимость и его социализацией, в результате которой он принимает социальные нормы и ценности. Противоположность этих двух понятий заключается в том, что они раскрывают разные процессы в развитии ребенка – освоение внешнего и внутреннего пространства – включение себя в общий для всех контекст и выделение себя как индивидуальности [2].

Данное противоречие отмечается и в трудах И.Ф. Исаева, В.А. Сластенина, Е.Н. Шиянова, Е.Ш. Ямбурга, которые для обозначения и решения этой проблемы использовали понятия «самость» и «социумность».

В теории и практике инклюзивного образования вопрос диалектики «индивидуальное – социальное» имеет общее (для всех детей) и своеобразное решение, отмечающее индивидуальные характеристики при психофизических отклонениях.

Инклюзивное образование – это форма обучения, в которой индивидуальность учащихся показывается, признается и формируется в учебной деятельности (которая осуществляется по другим стандартам в отличие от нормотипичных учеников), а личность формируется и социализируется в среде обычных школьников, вследствие чего обучение детей с особыми образовательными потребностями осуществляется при погружении их в социальный мир нормотипичных учащихся, где происходит формирование картины мира, получение знаний, самосознание и принятие себя вне зависимости от тяжести и объема нарушений.

Согласно индивидуальному подходу в обучении как основному условию совместного обучения учащихся с особыми образовательными потребностями, необходимо создать определенные условия, которые соответствуют каждому ребенку и, в то же время, ученики находятся в обществе нормотипичных детей. Современная школа при выстраивании инклюзивной образовательной среды должна обеспечить детям с ОВЗ следующие условия: во-первых, это организация и обеспечение комфортной учебной среды, которая обеспечит индивидуальный подход каждому ученику, во-вторых, это выстраивание определенного социального пространства, в котором обучаются дети с особыми образовательными потребностями. Переход к инклюзивному образованию будет успешным при соблюдении этих условий.

Первое условие при организации инклюзивной образовательной среды выполнимо, если правильно реализуются содержательно-методический и пространственно-предметный компоненты. Эти компоненты нацелены на адаптацию учебного процесса (содержание учебных программ, выполнение учащимися учебных заданий и оценивание результатов), все это основывается на индивидуальном подходе [5].

Для реализации второго условия необходимо в массовой школе реализовать пространственный и коммуникативно-организационный компоненты в полном объеме, которые помогают ребенку приобрести социальные навыки в благоприятных условиях [4]. Отечественный психолог Л.С. Выготский в своих положениях обращал внимание на социальные механизмы развития и социальные ситуации, в которых проходит развитие ребенка. Согласно его концепции, ученик с ОВЗ, включенный в общество здоровых детей, приобретает внешний фактор для благополучного личностного роста, не обремененного сосредотачиванием на своей патологии и недостатком общения. Зарубежные ученые опираются на концепцию участия социума в психологическом преобразовании детей с ОВЗ. Немецкий ученый Г. Фойзер считает, что разделение нормотипичных детей и детей с ОВЗ осложняет развитие последних и лишает их многих жизненных шансов [6].

Таким образом, для инклюзивного образования антропология является методологической базой, которая раскрывает значение интеграции детей с ОВЗ в массовую школу. Также очевидна идентичность принципов инклюзии и теории антропологии, тезисы антропологии превзошли цели и смысл совместного обучения; они основываются на целостном и системном представлении о ребенке, который развивается в разных направлениях и в различных сферах. В отличие от классического образования, в котором на первом месте академические показатели, в инклюзивном образовании уделяется внимание всестороннему развитию детей с ОВЗ (интеллектуальная, личностная и социальная сферы) и овладению большим и разнообразным набором компетенций. Следовательно, в связи с многочисленными пересечениями антропологического подхода и нового подхода в системе образования (интеграции обучающихся с ОВЗ), можно говорить об актуальности данного подхода при построении образования современного типа.

Список литературы:

1. Грешилова И.А. Философско-культурологическое основание педагогической антропологии: дис. ... канд. филос. наук. Чита, 2005. 23 с.
2. Запесоцкий А.С. Образование: философия, культурология, политика. М.: Наука, 2003. 454 с.
3. Максакова В.И. Педагогическая антропология. М.: Академия, 2001. 205 с.
4. Слюсарева Е.С. Плугина М.И. Психологическая безопасность инклюзивной образовательной среды: риск-ресурсный подход // Человек и образование. 2021. № 4(69). С. 81-89.
5. Слюсарева Е.С. Психологические барьеры взаимодействия субъектов инклюзивной образовательной среды // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2019. Т. 25. № 3. С. 62-65.
6. Шевелева Д.Е. Антропологический подход как основа для инклюзивного образования: сопоставление антропологических и педагогических взглядов в теории совместного обучения // Интернет-журнал «Проблемы современного образования» 2019. № 6. С. 52-62.

УДК 159.964.21

Слюсарева Елена Сергеевна
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный
педагогический институт», г. Ставрополь

Slusareva E.S.
SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol
E-mail: slusareva2005@yandex.ru

Азатян Тереза Юрьевна
Армянский государственный педагогический
университет им.Х. Абовяна, г. Ереван.

Azatyan T.Y.
Armenian State Pedagogical University
named after Khachatur Abovyan, Yerevan
E-mail: atereza222@gmail.com

**КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩАЯ РАБОТА
С ДЕТЬМИ С ТМНР НА ОСНОВЕ СПИРАЛЬНОГО
И ТЕМАТИЧЕСКОГО ПОДХОДОВ**

**CORRECTIONAL AND DEVELOPMENTAL WORK
WITH CHILDREN WITH TMNR BASED
ON SPIRAL AND THEMATIC APPROACHES**

Аннотация. В настоящее время увеличивается количество детей, имеющих уже на момент рождения ярко выраженную потребность в комплексной медико-психолого-педагогической помощи. В статье представлены основные положения спирального и тематического подходов в коррекционно-развивающей работе с

детьми с тяжелыми и множественными нарушениями в развитии (ТМНР).

Abstract. *Currently, the number of children who already have a pronounced need for comprehensive medical, psychological and pedagogical assistance at the time of birth is increasing. The article presents the main provisions of the spiral and thematic approaches in correctional and developmental work with children with severe and multiple developmental disabilities (TMNR).*

Ключевые слова: *тяжелые и множественные нарушения в развитии, спиральный и тематический подходы.*

Key words: *severe and multiple developmental disorders, spiral and thematic approaches.*

Происходящие изменения, обусловленные рядом объективных причин: увеличением количества детей, имеющих статус детей с инвалидностью и детей с ограниченными возможностями здоровья, усложнением структуры нарушенного развития, привели к необходимости поиска технологий психолого-педагогического сопровождения «особого» ребенка в разных образовательных формах – специального образования, интегрированного, инклюзивного.

Наличие выраженных и сочетанных нарушений в развитии приводит к тому, что учащиеся испытывают следующие потребности:

- особые потребности в обучении, что обуславливает необходимость создания специальных образовательных условий, включающих архитектурный дизайн, информационную доступность, специальные методы и средства обучения;
- адаптацию методического материала, а также способов его трансляции и оценки результативности и т.д.
- потребности в особой рецептивной и экспрессивной коммуникации, что обуславливает необходимость использования альтернативной и аугментативной (дополнительной) коммуникации;
- потребности в особом содержании учебной программы, направленной на индивидуальные возможности учащегося.

Наличие данных потребностей приводит нас к необходимости поиска эффективных технологий коррекционно-развивающей помощи детям с тяжелыми и множественными нарушениями в развитии.

Разрабатывая научную и методологическую основу коррекционной помощи детям с ТМНР, нами был интегрирован отечественный и зарубежный опыт, и стало понятно, что основой такой практики может вступить спиральный и тематический подходы.

Теория спирального обучения на современном этапе нашла свое отражение в зарубежных и отечественных подходах.

Наиболее полное воплощение спиральный подход получил в экологической теории У. Бронфенбренера, который различает непосредственно и опосредованно действующие системы как контекст развития ребенка: микросистемы, мезосистемы, экзосистемы и макросистемы [2].

Под микросистемами понимаются те жизненные сферы, в которых ребенок включается в непосредственное (каждодневное и интенсивное) интерактивное взаимодействие с другими. В качестве микросистемы можно рассматривать, прежде всего, семью ребенка. Реализация эффективной учебной программы начинается именно с этого уровня. Отсюда основное правило организации коррекционной помощи детям с тяжелыми и множественными нарушениями в развитии с первых лет жизни – развитие жизненных компетенций ребенка в естественных жизненных ситуациях, работа со всеми членами семьи и рассмотрение ребенка как части семейной системы, которая напоминает нам погремушки над кроватью ребенка: качнешь одну погремушку – закачаются и остальные.

Под мезосистемой понимается система, состоящая из нескольких микросистем, в которых ребенок активно задействован. Это связи между несколькими микросистемами, например, между семьей и школой. Именно на данном уровне решается вопрос взаимодействия семьи и школы как образовательного института и готовности как специалистов, так и родителей ребенка к выстраиванию его образовательного тренда в условиях образовательной среды и семейного воспитания.

Под экосистемами понимаются связи между микросистемами и мезосистемами. Это те жизненные сферы, в которых ребенок не участвует сам, но которые оказывают влияние на более узкую жизненную сферу (микросистему), например, опосредованное влияние на ребенка профессиональных взаимодействий его родителей.

Макросистема представляет собой переплетение микро-, мезо- и экосистем в рамках более широкого социального контекста, связанного с источниками и возможностями личности, например, социоэкономические, этнические или религиозные системы (всеобщая бедность, культурные традиции, мораль, связанная с религией и т.д.). В контексте рассматриваемой нами проблемы очень важно отношение общества к проблемам инвалидности, возможности образования детей с комплексными нарушениями в развитии.

Таким образом, спиральный подход предусматривает движение от себя к окружающему миру. Он расширяет опыт общения учеников с другими, его знания расширяются от близкого к далекому (от рук матери к естественным жизненным ситуациям дома, к ситуациям взаимодействия в школе, к взаимодействию в сообществе).

В соответствии с этим пониманием обучения Дж.Брунер на основе теории когнитивного обучения предложил спиральный учебный план, подход к обучению, при котором каждый предмет или область навыков пересматриваются через определенные промежутки времени, каждый раз на более сложном уровне, включенном в каждый «круг» взаимодействия ребенка. Сначала идет базовое знание предмета, затем добавляется более сложное, подкрепляющее принципы, которые были впервые обсуждены.

Все взаимодействия направлены на формирование, в первую очередь, жизненных компетенций ребенка.

Основной выстраивания образования ребенка с тяжелыми и множественными нарушениями в развитии является индивидуальная программа развития.

Ключевыми особенностями спиральной образовательной программы на основе работы Брунера являются:

- ученик пересматривает тему несколько раз в течение всей своей школьной карьеры;
- сложность темы возрастает с каждым повторением;
- новое обучение имеет отношение к старому обучению и рассматривается в контексте со старой информацией.

Какие преимущества спиральной образовательной программы:

- информация повторяется и запоминается каждый раз, когда ученик повторяет предмет;
- спиральная образовательная программа также позволяет осуществить логический переход от упрощенных идей к сложным;
- ученики могут применять знания к последующим целям предмета и курса.

Наряду со спиральным подходом в обучении и в сочетании с ним в обучении детей с ТМНР используется тематический подход. Так как у детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития трудно закрепляется информация, работа над расширением одной и той же темы помогает формированию представлений. Этот подход предоставляет естественный контекст, позволяющий обучить множеству навыков и понятий целостным образом. Дети создают социальные отношения с людьми в обществе, а также со своими сверстниками. Дети учатся практическим занятиям посредством ежедневного опыта. Опыт реальной жизни способствует обучению в классе.

Тематический подход основан на тематике, важной для жизни ученика (нпр., чувства и осознание собственного тела, семья, люди в сообществе, праздники), т.е. то, чему обучают в естественной среде с использованием знакомых материалов.

При выборе тематики выбираются темы, которые важны для ученика дома и в его сообществе. Выбирайте темы, которые имеют отношение к культуре ученика и являются частью его жизненного опыта.

Что делает такую учебную программу эффективной?

1. Педагогические умения и навыки учителей и специалистов сопровождения, помогающие включить обучающегося в повседневную жизнь.
2. Корректное использование педагогических приемов и стратегий.
3. Создание возможностей для социального взаимодействия и построение настоящих дружеских отношений.
4. Поддержка учащихся в достижении цели быть независимыми при выполнении заданий в соответствии с их возрастом.

5. Включение заданий, мотивирующих к обучению.
6. Обучение жизненным навыкам в естественных условиях.
7. Общение с семьей и персоналом, который находится с ребенком, чтобы изучить и обобщить опыт ребёнка в различных условиях.
8. Обустройство среды, необходимой для увеличения результативности.
9. Целостное обучение.

При организации коррекционной психолого-педагогической работы необходимо [1]:

1. Планирование щадящего режима дня и режима организации занятий, которое осуществляется с учетом рекомендаций врачей-специалистов, педагога-психолога. Определяется время проведения занятий (первая или вторая половина дня), продолжительность и количество занятий. Предусматривается постепенное увеличение длительности занятия и усложнения содержания. Щадящий режим предполагает соблюдение особых требований к объему нагрузки и сенсорной организации пространства.

2. Всеми участниками коррекционно-образовательного процесса соблюдаются единые требования к организации процесса обучения и воспитания ребенка.

3. В процессе планирования коррекционной работы необходимо продумать способы передачи общественного опыта, а также виды и степень помощи ребенку.

4. Подбор и планирование коррекционных занятий для каждого ребенка осуществляется индивидуально с учетом структуры нарушения.

Таким образом, коррекционная работа с детьми с комплексными нарушениями развития должна быть личностно-ориентированной, проводиться систематически, с поэтапным усложнением содержания материала и постепенным уменьшением помощи взрослого.

В настоящее время эффективной технологией работы с семьей ребенка с тяжелыми и множественными нарушениями в развитии является личностно-ориентированное планирование, выступающее, с одной стороны, способом оценки семьей возможностей своего ребенка, с другой – способом вовлечения семьи в реализацию жизненного и образовательного маршрута ребенка.

Личностно-ориентированное планирование – это для специалиста:

- процесс знакомства с ребенком и его семьей;
- способ узнать о жизненном опыте ребенка;
- способ оценки способностей и определение потребностей;
- процесс, позволяющий семьям создать мечту для своего ребенка;
- средство, помогающее семье, друзьям, помощникам сделать мечту реальностью.

Личностно-ориентированное планирование – это для семьи:

- неформальный способ узнать о ребенке (оценка);
- способ создания доверительных отношений со специалистами;

- способ определить главные задачи обучения;
- способ внести смысл в учебный план;
- важный и удобный инструмент для обмена информацией.

Процесс личностно-ориентированного планирования – это создание карт.

Таковыми картами могут быть:

1. Карта моих талантов и достижений. Важно отметить и показать родителям, какие сильные стороны и таланты ребенка уже используются, и постараться найти новые занятия и увлечения для использования способностей ребенка.

2. Карта жизненного пути: история личности: личная хроника заболевания, образования, жизни в семье, например, зеленым цветом отмечаются благоприятные события: посещение вашей школы, встреча с вами как важным человеком в жизни ребенка; красным или желтым – неблагоприятные: госпитализация.

3. Карта отношений: важные люди в жизни ребенка (друзья, семья, учителя, врачи, лица, осуществляющие уход и т.д.). Можно так же обозначить членов семьи и друзей одним цветом, а специалистов – другим.

4. Карта мест позволяет увидеть, сколько мест посещает ребенок и его семья, расширить места посещений.

5. Карта общения – своего рода словарь поведения ребенка. Ориентирована на то, чтобы показать способы общения ребенка (особенно важно, если используются альтернативные системы коммуникации: ПЕКС, МАКАТОН, жестовая речь и т.п.). Это шаг к пониманию того, какие занятия и каких людей ребенок предпочитает или не предпочитает.

6. Карта предпочтений дает представление о личных интересах ребенка, помогает провести процесс оценки, закладывает основу успешного обучения, помогает задуматься о долгосрочной мечте.

7. Карта мечты будет различаться в зависимости от возраста ребенка. Для школьников это может быть создание картины будущего.

В создание карт важно включать всех членов семьи, надежды и мечты которых могут отличаться от наших.

В заключение следует отметить: специалисты школы Perkins, которые в своей деятельности руководствуются спиральным подходом и тематическим обучением, уверены, что сделать обучение эффективным – это значит сделать мир ребенка больше!

Список литературы:

1. Жигорева М.В., Левченко И.Ю. Дети с комплексными нарушениями развития: диагностика и сопровождение. М.: Национальный книжный центр. 2016. 208 с.
2. Селигман М., Дарлинг Р. Обычные семьи, особые дети. Изд.5-е. М.: Терениф, 2018. С. 29-30.

Соломатина Галина Николаевна
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный
университет», г. Краснодар

Solomatina G.N.
FSBEI HE «Kuban State University», Krasnodar
E-mail: g_solomatina@mail.ru

Суменко Лариса Васильевна
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный
педагогический институт», г. Ставрополь

Sumenko L.V.
SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol
E-mail: pav325@yandex.ru

**АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАБОТЫ
С ЗАМЕЩАЮЩИМИ РОДИТЕЛЯМИ
В СЛОЖНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИТУАЦИИ**

**ANTHROPOLOGICAL FOUNDATIONS OF WORKING
WITH SUBSTITUTE PARENTS IN A DIFFICULT
PEDAGOGICAL SITUATION**

Аннотация. Повышение качества функционирования замещающей семьи тесно связано с принципиальной возможностью комплексно решать проблемы замещающей семьи, особенно в сложной педагогической ситуации. Учитывая множественность причин возникновения сложной педагогической ситуации, целесообразно опираться на антропологические основы работы с замещающей семьей. Состояние здоровья, социальный опыт, психологические особенности и образовательные способности ребенка должны учитываться в решениях о преодолении сложностей во внутрисемейном взаимодействии. Рекомендованы при этом периодически возобновляющийся тренинг коммуникативных навыков; консультирование о правах и обязанностях членов семьи; индивидуальное консультирование в конфликтных ситуациях; постоянная ревизия правил взаимодействия в семье.

Abstract. Improving the quality of functioning of the substitute family is closely related to the fundamental ability to comprehensively solve the problems of the substitute family, especially in a difficult pedagogical situation. Given the multiplicity of reasons for the emergence of a difficult pedagogical situation, it is advisable to rely on the anthropological foundations of working with a substitute family. The state of health, social experience, psychological characteristics and educational abilities of the child should be taken into account in decisions about overcoming difficulties in intra-family interaction. Recommended: periodically renewed training of communication skills; counseling on the rights and responsibilities of family members; individual counseling in conflict situations; constant revision of the rules of interaction in the family.

Ключевые слова: замещающая семья, антропологические основы, приемный ребенок, сложная педагогическая ситуация, взаимодействие в семье, трудности во взаимодействии, детско-родительские отношения, работа с семьей.

Key words: substitute family, anthropological foundations, foster child, difficult pedagogical situation, interaction in the family, difficulties in interaction, child-parent relations, work with the family.

Развитие и совершенствование института замещающих семей – одна из ярких примет XXI века, связанная с переосмыслением обществом и государством идей гуманизма, духовных и социальных ценностей. Замещающая семья для осиротевшего ребёнка не является социальным изобретением последних десятилетий, напротив, это исторически сложившаяся и показавшая свою продуктивность форма заботы человеческого сообщества о детях и благополучии всего общества в целом.

Замещающая семья – специфическая форма семейного устройства ребенка, оставшегося без попечения родителей. В замещающей семье детско-родительские отношения не связаны с естественным и постепенным освоением ребенком семейных отношений, поскольку приемный ребенок попадает в семью с имеющимся не всегда позитивным опытом детско-родительских отношений. В силу этого, взаимодействие в замещающей семье наполнено множеством неожиданных для каждого из членов семьи событий и трудностей.

Любое взаимодействие и общение включает обмен мыслями, интересами, мнениями, действиями, что влияет на формирование социальных установок и усвоение социального опыта [7]. Осуществление конструктивного и продуктивного общения и взаимодействия в замещающей семье позволяет родителям и ребёнку не только решать текущие задачи (бытовые, учебные, культурно-досуговые и др.), но и преодолевать различные сложные жизненные ситуации.

Поскольку семья – это воспитательная система, то целесообразно ввести понятие «сложная педагогическая ситуация» в замещающей семье – это реальная жизненная ситуация (событие), в которой замещающие родители исключительно собственными силами и средствами не справляются с задачами воспитания приёмных детей. В такой ситуации замещающие родители чаще всего стремятся интенсифицировать свое влияние на приёмных детей, а дети проявляют невосприимчивость к усиливающимся педагогическим воздействиям или противодействуют им. В силу этого сложная педагогическая ситуация усложняется и эскалируется.

Односторонний подход к разрешению таких ситуаций приводит к недооценке психологических особенностей членов семьи, их жизненного опыта, педагогических и материальных ресурсов, состояния здоровья, способности находить союзников, а также к тому, что эти элементы создают многомерную каждую конкретную ситуацию. Тогда целесообразно исходить из антропологических характеристик семьи и ребенка в осуществлении работы с замещающей семьей в сложной педагогической ситуации.

Взаимодействие в замещающей семье предполагает и влияние на цели и потребности, эмоциональное состояние друг друга [6]. Во взаимодействии имеют значение два плана: содержание (предмет взаимодействия и общения) и стиль (характер действия человека в отношении другого). Продуктивный стиль общения в замещающей семье отличается плодотворными способами и результатами (преодолевается недоверие, создаются отношения, раскрываются личностные возможности). Этот стиль общения позволяет эффективно осуществить адаптацию, преодолевать психологические барьеры, находить совместные решения, даже улучшать психофизическое состояние членов семьи. При непродуктивном стиле взаимодействия невозможны позитивные взаимоотношения [6], а сложные педагогические ситуации накапливают и усиливают друг друга, вплоть до полного разрушения отношений.

Источниками сложной педагогической ситуации, согласно проведенным наблюдениям за жизнедеятельностью замещающей семьи, являются:

- родители некомпетентны (не имеют знаний, опыта, полномочий);
- родители эмоционально неустойчивы;
- родители испуганы, деморализованы, устали, исчерпали ресурсы в противостоянии интересов и потребностей внутри семьи;
- родители сделали неверный выбор в своём поведении;
- ребёнок не желает общаться с замещающими родителями;
- ребёнок отказывается выполнять требования и правила совместного проживания в качестве «экспериментирования» с новым окружением;
- ребёнок не знает, не понимает, что именно он хочет от взаимоотношений с родителями;
- ребёнок раздражается на любую просьбу, поручение;
- ребёнок не имеет ресурсов для выполнения различных требований со стороны других людей (взрослых, сверстников) и др.

Следствиями сложной педагогической ситуации в замещающей семье становятся:

- конфликтное противостояние с постоянным нарастанием;
- существенное возрастание барьеров общения (до полной изоляции);
- усиливающая неприязнь друг другу;
- стремление одержать верх в споре любой ценой;
- желание уйти из ситуации (из дома);
- желание уйти из реальности (в алкогольное состояние или игру, суицид);
- поиск других партнеров по общению (в том числе, асоциальную компанию);
- формирование и усиление негативного образа всех взрослых для ребенка;
- формирование и усиление негативного образа всех социальных сирот для взрослых.

Для преодоления указанных сложностей необходимо сотрудничество – позитивное, поддерживающее взаимодействие, взаимное одобрение. Признаками позитивного взаимодействия в замещающей семье являются:

– субъект-субъектные отношения как между членами замещающей семьи, так между семьей и представителями различных социальных институтов, служб, учреждений, в том числе органов опеки;

– конструктивное поведение членов семьи в конфликтных ситуациях, совместное решение возникшей проблемы;

– благоприятная психологическая атмосфера, в которой устойчивый эмоционально положительный настрой, ориентация на совместный успех, актуализация положительных черт личности каждого члена семьи [4].

Хотя в теории и практики оказания психологической и педагогической помощи жизнедеятельности замещающей семьи многое сделано, остались и нерешенные проблемы. Так, в течение последних двадцати лет достигнуто следующее:

– развитие нормативно-правовой базы жизнеустройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей;

– осуществлены научно-методические разработки к адаптации приемного ребенка к жизни в условиях замещающей семье;

– выявлены источники трудностей социальной и школьной адаптации детей-сирот и показаны пути решения этих трудностей;

– усовершенствованы технологии работы социально-педагогических и социально-психологических служб сопровождения замещающей семьи;

– разработаны теоретические и практико-ориентированные основы работы кризисных центров для детей-сирот и замещающих родителей.

Однако по-прежнему не решены вопросы организации продуктивного взаимодействия педагогов образовательных учреждений с замещающей семьей в целом и родителями, не решены задачи обеспечения социальной успешности (в том числе, в обучении, социальной активности и социальном взаимодействии) приёмных детей. Установлено, что родители замещающих семей в настоящее время, как и ранее, испытывают комплекс трудностей во взаимодействии с приемными детьми:

– отсутствие (быстрая утрата, «забывание») специальных знаний о реальных проблемах и особенностях приемных детей;

– наличие неадекватного (приукрашенного или, наоборот, очерненного) образа замещающей семьи и приемного ребёнка;

– неготовность к нестандартным жизненным ситуациям в жизнедеятельности замещающей семьи.

Согласно исследованиям [1], установлено, что более половины приемных детей в процессе адаптации к замещающей семье воспринимают ситуацию как неблагоприятную. Причины трудностей взаимоотношений в замещающей семье, согласно В.В. Буяновой, Е.В. Самосадовой, О.П. Александриной [3], следующие: незнание особенностей психического развития приемных детей; отсутствие готовности родителей к изменениям; повышение конфликтности всех членов семьи из-за появления приемного ребенка; отсутствие навыков преодоления невротических реакций приемного ребенка.

Л.А. Белова выделяет два типа трудностей:

1) связаны с личностными особенностями родителей (конфликтность, опора на неэффективные стили воспитания; социальная неумелость и др.);

2) связаны с особенностями приемного ребенка (чувство неполноценности; низкие коммуникативные способности; отсутствие развитых навыков общения и сотрудничества; высокая конкурентность с кровными детьми замещающих родителей).

Оба эти вида трудностей провоцируют комплексные педагогически сложные ситуации, в которых меняются все антропологические параметры членов семьи – растет беспокойство, снижается трудоспособность и др. В целом, в замещающей семье не хватает сплоченности и эмоционального тепла. М.В. Иванова [5] на основе своих исследований показывает, что проблемы взаимоотношений приемного ребенка в замещающей семье обостряются в силу такой крайне необычной для человека ситуации, как наличие двух матерей (биологической и замещающей её). На ребёнка влияет негативный опыт общения с кровной матерью, в силу этого он крайне недоверчив к замещающей матери. В то же время замещающая мать оказывается сразу, без каких бы то ни было неправильных действий с ее стороны, отвергаемой, что создаёт тяжелое эмоциональное состояние, подрывающее веру в свой потенциал в роли матери.

На этом основании необходимо подготовить родителей замещающей семьи к тому, что приемный ребенок во всех сложных ситуациях опирается на свой негативный опыт в родной семье или в интернатном учреждении (М.В. Плетенёва, Р.Ж. Мухамедрахимов [8]). Для сохранения педагогической функциональности замещающей семьи важно, чтобы нарушения взаимодействия в ней не превысили условный критический уровень. Специалисты, работающие с замещающей семьей, направляют усилия на снижение противодействий внутри семьи, обогащение позитивного опыта, на фиксации детей и родителей на положительных проявлениях в жизни семьи.

В рамках наших наблюдений и опросов членов замещающей семьи установлено, что практически все приемные дети оказывают сопротивление воспитательным воздействиям (твердо знают обязанности взрослых, отказываются от своих обязанностей, протестуют при любых бытовых требованиях и др.). У приемных детей зафиксированы завышенные представления о своих правах в семье и социуме, в то же время неуверенность в своих действиях, знаниях и решениях. Поскольку замещающие родители сами ограничивают себя в наказании приемных детей, то дети прибегают к манипулированию. Важно как можно раньше выявить манипуляции.

Таким образом, является актуальным осуществлять периодически возобновляющийся тренинг коммуникативных навыков всех членов семьи; консультирование о правах и обязанностях членов семьи (не менее одного раза в год) в связи с возрастными, образовательными и другими изменениями; индивидуальное консультирование у педагога-психолога в конфликтных ситуациях; постоянную ревизию правил взаимодействия в семье по мере взросления ребёнка.

Список литературы:

1. Белова Л.А. Восприятие приемным ребенком взаимоотношений в замещающей семье // Высшее образование сегодня. 2010. № 3. С. 59-62.

2. Бутырина Т.В., Чермянин С.В. Особенности психологического состояния воспитанников детского дома, возвращенных из замещающих семей // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. 2012. Т. 5. № 1. С. 18-26.
3. Буянова В.В., Самосадова Е.В., Александрина О.П. Изучение детско-родительских отношений в приемных семьях // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 54-4. С. 158-165.
4. Иванова М.В. Отношения ребенка с приемной матерью на этапе вхождения в приемную семью как психолого-педагогическая проблема // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2007. № 29. С. 148-151.
5. Иванова С.П. Педагогическая деятельность как процесс гуманистически-ориентированного полисубъектного взаимодействия в современной социально-образовательной среде : дис. ... д-ра психол. наук. СПб., 2000. 334 с.
6. Крысько В.Г. Социальная психология: учебник для вузов. СПб.: Питер, 2006. 432 с.
7. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. М.: Просвещение, 1969. 216 с.
8. Плетенёва М.В., Мухамедрахимов Р.Ж. Особенности взаимодействия детей раннего возраста с родителями в замещающих семьях // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12. Психология. Социология. Педагогика. 2013. № 3. С. 22-31.

РАЗДЕЛ 6

ПОТЕНЦИАЛ СОВРЕМЕННОЙ ИСТОРИЧЕСКОЙ, ХУДОЖЕСТВЕННОЙ И ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ АНТРОПОЛОГИИ (ЯЗЫК, ЛИТЕРАТУРА, ИСКУССТВО, ФИЛОСОФИЯ, ПРАВО, ИСТОРИЯ) В ОБОГАЩЕНИИ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ ОБУЧЕНИЯ, ВОСПИТАНИЯ И РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

УДК 37.015.3: 94(47)

Ануприенко Ирина Алексеевна

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

Anuprienko I.A.

SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol

E-mail: anupr2014@yandex.ru

Немашкалов Павел Григорьевич

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

Nemashkalov P.G.

SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol

E-mail: paul_2@rambler.ru

Покасов Владимир Федорович

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

Pokasov V.F.

SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol

E-mail: dereguznp@mail.ru

АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ И БАЗОВЫЕ ПРИНЦИПЫ РЕФОРМЫ ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЫ XIX В

ANTHROPOLOGICAL FOUNDATIONS AND BASIC PRINCIPLES OF EDUCATION REFORM IN RUSSIA IN THE FIRST HALF OF THE XIX CENTURY

***Аннотация.** В истории человечества образование всегда играло определяющую роль в развитии цивилизации. Являясь частью духовной сферы, оно влияло на все стороны жизни общества и зависело от многих факторов, определяющих его существование. Россия первой половины XIX века – это страна, переживающая, с*

одной стороны, апогей крепостной системы, а с другой, находящаяся в процессе формирования великой русской культуры. Синтезировав достижения европейской общественно-политической мысли и идей гуманизма, духовно-нравственные основы православия, она дала миру особую форму культурных ценностей, которые стали существенным вкладом в мировую культуру. Проведение широкомасштабных преобразований в области просвещения населения не должны были повлиять на незыблемость самодержавной идеологии в государстве. Исходя из этого, правительству компромиссными решениями приходилось совершенствовать систему образования империи. Антропологическая идея, зародившись от непосредственно религиозного понимания человека, выросла до необходимости рассмотрения феномена человека в контексте становления образования как социокультурной реальности.

Abstract. In the history of mankind, education has always played a decisive role in the development of civilization. Being a part of the spiritual sphere, it influenced all aspects of society and depended on many factors determining its existence. Russia of the first half of the XIX century is a country experiencing, on the one hand, the apogee of the serf system, and on the other, being in the process of forming a great Russian culture. Synthesizing the achievements of European socio-political thought and ideas of humanism, the spiritual and moral foundations of Orthodoxy, she gave the world a special form of cultural values that have become a significant contribution to world culture. The implementation of large-scale transformations in the field of public education should not have affected the inviolability of the autocratic ideology in the state. Proceeding from this, the government, following the challenges of the time, had to improve the education system of the empire by compromise solutions. The anthropological idea, having originated from the direct religious understanding of man, subsequently grew to the need to consider the phenomenon of man in the context of the formation of education as a socio-cultural reality.

Ключевые слова: Российская империя, народное образование, Русская Православная Церковь, учитель, антропологические принципы.

Key words: Russian Empire, public education, Russian Orthodox Church, teacher, anthropological principles.

С первых лет своего правления Александр I вернул принципы самодержавной политики в управлении государством, принятые Екатериной II и основанные на началах умеренного либерализма в контексте просвещенного абсолютизма. Графом П.В. Завабовским, назначенным министром народного просвещения, было положено начало разработки нового школьного устава и реализации первых реформ. Становление антрополого-педагогической концепции в России началось в первой половине XIX века, когда параллельно западноевропейской мысли в отечественной педагогике начало зарождаться понимание необходимости антропологического обоснования образования.

В Указе Александра I Правительствующему сенату «Об устройстве народных училищ» 24 января 1803 г. особо отмечалось, что «народное просвещение в Российской империи – это особая государственная часть, введенная министру сего отделения и под его ведением находится Главное училищное правление» [1, с. 70]. Параллельно были приняты «Предварительные правила народного просвещения», которые в «Вестнике

Европы» наиболее ярко охарактеризовал Н.М. Карамзин в 1803 г., написав, что «Александр, умножая университеты и гимназии, говорит ещё: да будет свет и в хижинах! Новая, великая эпоха начинается отныне в истории нравственного образования России» [1, с. 72].

Базовые принципы образовательной политики основывались на передовых идеях своего времени: светскость и единство системы народного образования, но, в зависимости от политического курса, они постоянно подвергались правке и корректировке. Изначально в учебных планах гимназий не было предусмотрено преподавание Закона Божия, что можно было считать свидетельством стремления к светскому образованию на данном уровне. Однако в 1809 г. в гимназии Казанского учебного округа данный «недостаток» был исправлен, а с 1819 г. чтение Святого Писания вместе с катехизисом стало обязательным предметом [5, с. 243].

В соответствии с принятыми нормами вводилось четыре ступени образования: приходские училища, уездные училища, губернские училища или гимназии и университеты. Приходские и уездные училища должны были заменить малые училища, а гимназии – главные училища. Уездные училища планировали по возможности создать в каждом уезде, гимназии – в каждом губернском городе. Школы нескольких соседних губерний составляли учебный округ, в каждом из таких округов предполагалось создать со временем университет. Один или два соседних прихода должны были содержать одну приходскую школу, которые предписывалось открыть в небольших городах, но, прежде всего, на селе для сельского сословия.

Работа над университетскими уставами началась на обсуждении Комиссии об училищах 18 сентября 1802 года. На том же заседании обсуждался проект устава Московского университета, выработанный Особым комитетом, с целью привести его в соответствие с новыми принципами народного просвещения. В ходе подготовки университетского устава, некоторые государственные деятели предлагали взять за основу французскую систему образования, а другие ориентировали на немецкие университеты с их автономным строем. В результате работы каждый университет империи получил отдельный устав, но они разнились между собой лишь в некоторых случаях, по сути это был первый «общий» устав русских университетов, который в дальнейшем стал правовой базой начатой реформы [4, с. 53-58].

Заемствованная идея создания учебных округов реализовывалась на основе государственного устройства Российской империи, её общественном и экономическом развитии, принимая во внимание культурные и национальные свойства. Особенностью российского образования считают по праву своеобразную территориальную структуру: во главе учебного округа стоял попечитель, являвшийся полномочным представителем имперской власти, на которого возлагался надзор за деятельностью университета и контроль дел в сфере образования на вверенной ему территории. Изначально попечителями назначались выдающиеся общественные и государственные деятели, которые внесли существенный вклад в становление отечественной

модели образования и определили вектор её развития на многие десятилетия вперед [9, с. 103].

Устав 1804 г. рассматривал учителя как чиновника, не признавая за ним прав на педагогическое творчество. Особое внимание в уставе уделялось педагогическим целям и обязанностям. Так, общий тон этих указаний был направлен на благожелательность и уважение к педагогам. Основная деятельность учителя была направлена на то, чтобы ученики «передаваемые им предметы понимали ясно и правильно». Он должен был заботиться более «об образовании и изощрении рассудка» детей, «нежели о наполнении памяти», возбуждать у учеников «охоту привязанности к наукам» и т.д. Новые правила были более прогрессивной версией народного образования, нежели те дидактические требования, которые были сформулированы в 1786 г., суть которых заключалась в заучивании и закреплении учебного материала [3, с. 302].

Учебные предметы должны были иметь практическое предназначение. Так, например, учитель математики и физики проводил экскурсии, знакомя учащихся с техникой местных предприятий, а учитель естественной истории собирал с учениками минералы, травы, образцы почв, а также рассказывал учащимся об их признаках и полезных свойствах. Уроки проводились с наглядными средствами, поэтому в каждой гимназии имелась библиотека, географические карты, атласы, глобусы, наглядные пособия, чертежи и модели машин. Гимназии полностью содержались за счет средств казны империи.

С самого начала начатых масштабных преобразований развивающаяся система образования испытывала сложности с обеспечением учебной литературой образовательного процесса на разных уровнях. Министерство просвещения провело в начале XIX века работу по созданию учебников для гимназий, а по некоторым предметам и для уездных училищ. К созданию учебной литературы в первую очередь привлекались профессора-иностранцы, преподававшие в русских университетах. Учебные пособия русских ученых редко принимались как обязательные учебники для школы.

Особую роль в обеспечении необходимой учебной литературой играли университеты, именно по их изданиям проводилось обучение в школах. В то время как книги, изданные министерством просвещения, очень редко попадали в образовательные учреждения провинции. Многие педагоги вели занятия по своим студенческим конспектам и записям, составленным ими во время обучения в университетах. Таким образом, педагогической базой преподавательского состава являлись научные и методические взгляды профессоров университетов.

В учебных планах гимназии не предусматривалось изучение русского языка, которое заканчивалось в уездных училищах. Изучали латинскую, немецкую, французскую грамматику, считая, что родной язык хорошо известен. Первым в 1811 г., в гимназический курс русскую грамматику ввел С.С. Уваров, который являлся на тот момент попечителем Санкт-Петербургского учебного округа, а в конце десятилетия предмет был введен во всех гимназиях [5, с. 243].

Особая христианская миссия императора наложила отпечаток на проведение преобразований в области образования. Усиление религиозного влияния на школу обязано своим учреждением переменам в религиозных воззрениях императора и его окружения. 24 октября 1817 г. состоялось учреждение министерства духовных дел и народного просвещения, во главе которого был поставлен князь А.Н. Голицын. Ценность объединения заключалась в том, чтобы «христианское благочестие было всегда основанием истинного просвещения» [7, с. 375]. Объединенное министерство значительно усложнило положение дел в области образования, стало причиной роста напряженности во взаимоотношениях между научными кругами и духовенством. В конце концов Александр I вынужден был признать, что данное министерство «как-то не удалось», и он принял решение «упразднить сложное» ведомство.

Идея всеслословности осталась на бумаге, правительство запрещало принимать в гимназии детей крепостных, затруднялось поступление в данное учебное заведение купеческих, ремесленных и мещанских детей. В 1819 г. была введена плата за обучение. В этом же году из учебных планов всех школ были исключены естествознание, философия, политическая экономия, естественное право, эстетика, которые могли способствовать развитию «вольнлюбивых» настроений. В таком виде система российского образования вступила в новую стадию своего развития в эпоху царствования Николая I. Несмотря на то, что в системе образования удалось достигнуть определенного прогресса, реформы образования первой четверти XIX века носили незавершенный характер.

С воцарением Николая I на российский престол резко изменилось отношение государства к получению светского образования представителями низших сословий. В первую очередь это коснулось выходцев из крестьян. В гимназиях и других учебных заведениях, по мнению императора, они, с одной стороны, несут в их стены «дурные навыки», с другой – «приучаются к роду жизни, к образу мыслей и понятиям, не соответствующим их состоянию» [8, с. 239].

Уже 8 декабря 1828 г. императором был утвержден новый устав уездных и приходских гимназий и училищ. Согласно его положению были сохранены только три ступени общеобразовательной школы: приходские, уездные училища и гимназии. В новой концепции образования гимназии были отделены от училищ. Сделанные преобразования П.Н. Милуков охарактеризовал так: «Александровскую лестницу учебных заведений разняли на части, но из каждой части сделали совершенно особое, самостоятельное целое» [6, с. 293].

Для получения начального образования было разрешено открывать частные учебные заведения, в строгом соответствии с установленным правительством Положением от 16 апреля 1834 г. «О домашних наставниках и учителях». Данный вид школ приравнялся к губернскому училищу, а учителя, занимающиеся домашним обучением, были сотрудниками губернских училищ с получением соответствующих чинов. Устанавливался пристальный надзор за деятельностью домашних школ.

Заявленная правительством частная инициатива в образовательном пространстве империи на фоне притеснения гуманитарного образования в государственных образовательных учреждениях послужила импульсом к распространению частных учебных заведений. Возникая в разных частях империи, они вносили существенный вклад в развитие отечественного образования [2, с. 184]. Пользуясь поддержкой со стороны правительства Русская Православная Церковь в этот период также пыталась интегрироваться в систему создания специализированных образовательных учреждений для представителей духовного сословия.

Масштабные преобразования системы образования не обошли стороной и структуры высшего образования. В июле 1835 года были введены в действие новые уставы для российских университетов. Их основная сущность заключалась в том, что теперь процесс обучения осуществлялся по факультетам: философскому, юридическому и медицинскому. Государство открывало технические вузы в ущерб развитию гуманитарного образования. Преподавательский состав вузов подразделялся на профессоров, адъюнктов и лекторов, распределенных по факультетам, во главе которых стояли деканы. Многие академические свободы студентов и преподавателей вузов были ограничены или пересмотрены.

Вопросы образования, его структуры, содержания и организации всегда волновали русское общество. Реформы системы образования, её критика и споры по поводу реформ – неотъемлемая часть жизни российского общества по той причине, что оно традиционно рассматривает систему образования как определенный рычаг воздействия на массовое сознание, мощный стимул развития страны. Антропологическая идея, зародившись от непосредственно религиозного понимания человека, в последствии выросла до необходимости рассмотрения феномена человека в контексте становления образования как социокультурной реальности.

Список литературы:

1. Анисимов В.В. Университетские учебные округа: история и современность // Педагогика. М., 2000. № 2. С.70-73.
2. Антология педагогической мысли в России первой половины XIX в. М.: Педагогика, 1898. 560 с.
3. Антология педагогической мысли России XVIII в. М.: Педагогика, 1985. 480 с.
4. Головина В.Ф. Становление высшего образования в Российской империи в начале XIX века: правовой аспект // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. 2014. №3(2). С. 53-58.
5. Каптерев П.Ф. История русской педагогики. СПб.: Алетейя, 2004. 746 с.
6. Милюков П.Н. Очерки по истории русской культуры. М., 1994. 416 с.
7. Русский биографический словарь. Т. I. СПб., 1896. 892 с.
8. Хрестоматия по истории СССР / Сост. А.С. Орлов, В.А. Георгиев, Н.Г. Георгиева, Т.А. Сивохина. М.: ООО ТК Велби, 2002. 592 с.
9. Хрестоматия по истории школы и педагогики в России. М.: Просвещение, 1986. 431 с.

УДК 371.

Борисова Татьяна Григорьевна

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

Borisova T.G.

SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol

E-mail: ddis@bk.ru

Луговая Екатерина Александровна

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

Lugovaya E.A.

SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol

E-mail: ek.lugovaya@yandex.ru

Морозова Анна Владимировна

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

Morozova A.V.

SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol

E-mail: anna2811@yandex.ru

АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АНТРОПОЛОГИИ (НА ПРИМЕРЕ АНАЛИЗА ЛЕКСЕМЫ ЧЕЛОВЕК)

AXIOLOGICAL POTENTIAL OF PEDAGOGICAL ANTHROPOLOGY (ON THE EXAMPLE OF THE ANALYSIS OF THE LEXEME PERSON)

Аннотация. В данной статье рассматривается понятие человек с позиций идей антропологизма и профессиональной деятельности педагога. Особенность понимания данного феномена связана с осознанием антропоцентрической основы образовательного пространства и определяется его принадлежностью к определенной культуре. Русская педагогическая школа синтезировала знание о человеке в его духовных ценностях: любви, милосердии, доброте, прощении.

Abstract. This article discusses the concept of a person from the standpoint of the ideas of anthropologism and the professional activities of a teacher. The peculiarity of understanding this phenomenon is associated with the awareness of the anthropocentric basis of the educational space and is determined by its belonging to a particular culture. The Russian pedagogical school synthesized knowledge about a person in his spiritual values: love, mercy, kindness, forgiveness.

Ключевые слова: человек, педагогическая антропология, ценностные смыслы.

Key words: human, pedagogical anthropology, value meanings.

Общепризнанно, что многофакторное исследование сущности человека, изучение проблем, связанных с его познанием, наиболее полное определение этого понятия релевантны для многих научных дисциплин: лингвистики, философии, религиоведения, этики, истории, биологии, антропологии, психологии, педагогики, социологии и других. Это объясняется антропоцентрической направленностью современной научной парадигмы.

В результате проведенного анализа этимологических и лексикографических источников мы выяснили: 1) основные определения понятия *человек* следующие: человек – это «дитя рода», «тот, кто обладает силой» и «кто-нибудь», т.е. любой представитель рода; 2) толковые и энциклопедические словари выделяют четыре главных лексемы-идентификатора понятия *человек*: *создание, существо, субъект, система*.

Первую лексему-идентификатор мы находим в «Толковом словаре живого великорусского языка» В.И. Даля: «*Человек – каждый из людей, высшее из земных созданий, одаренное разумом, свободной волей и словесной речью*» [7, с. 707]. Следовательно, «высшее из земных созданий» подразумевает наличие «противоположных, низших земных созданий»; лексема-идентификатор *создание* в свою очередь предполагает лексему *создатель*. Создателем по отношению к человеку может быть Бог, Всевышний или Природа. В Книге Бытия сказано: «*И сказал Бог: сотворим человека по образу Нашему, по подобию Нашему; и да владычествуют они над рыбами морскими, и над птицами небесными, и над скотом, и над всею землею, и над всеми гадами, пресмыкающимися по земле*», то есть человек – это создание высшей силы, и в то же время он хозяин окружающего мира.

Далее нами было установлено, что слова «существо» и «субъект» являются более частотными и динамичными лексемами-идентификаторами. Дефиниции с семой «существо» репрезентируют биологические и ментальные способности человека, выделяя человека как род среди других живых существ, животных:

«*Человек – живое существо, обладающее даром речи и мышления, способностью создавать орудия и пользоваться ими в процессе общественного труда*» [8, с. 879].

«*Человек – это общественное существо, обладающее сознанием, разумом*» [2, с. 677].

«*Человек – существо, высшая ступень развития жизни*» [4, с. 438].

Дефиниции с семой «субъект» репрезентируют социальную роль человека в окружающем мире:

«*Человек – субъект общественно-исторической деятельности и культуры*» [9, с. 769].

«*Человек – субъект культурно-социально-онтологическо-исторической деятельности – активности в социуме – экстеросреде*» [5, с.607].

«*Человек – субъект общественно-исторической деятельности и культуры*» [2, с. 1050].

«*Человек – субъект общественно-исторической деятельности*» [4, с. 438].

В результате проведенного анализа мы пришли к выводу, что чаще всего дефиниции с данными семами объединяют в специальных источниках в одно определение, что объективно отражает амбивалентную природу самого феномена «человек». «Биологическое и социальное в человеке взаимозависимы и тесно взаимосвязаны. Такая биологическая константа вида, как продолжительность жизни, изменяется под воздействием социальных закономерностей, а биологическая запрограммированность последовательности процессов в развитии человеческого организма обуславливает социальный распорядок жизни» [3, с. 105].

В большей степени распространенными и информативными являются дефиниции в отраслевых словарях, в которых делается акцент на расширении знаний об этом понятии и которые содержат не только краткую характеристику человека как существа и субъекта, но и определяют его философское, историческое, этическое осмысление. Так, в «Философском энциклопедическом словаре», помимо выделения концептуальных аспектов «существо» и «субъект» в определении, находим сему «система», которая указывает на сложную организацию и механизмы функционирования человека: *«Человек есть живая система, представляющая собой единство физического и духовного, природного и социального, наследственного и прижизненно приобретенного. Как живой организм Человек включен в природную связь явлений и подчиняется биологическим закономерностям, на уровне сознательной психики и личности. Человек обращен к социальному бытию с его специфическими закономерностями. ...Человек кристаллизует в себе все, что накоплено человечеством в течение веков. Эта кристаллизация осуществляется и через приобщение к культурной традиции, и через механизм биологической наследственности»* [9, с. 770].

В «Словаре физиологических терминов» авторы на первое место ставят биологическую сущность человека, человека как представителя мира животных: *«Человек (Homo sapiens) – высший представитель отряда приматов; общественное существо, способное производить и использовать орудия труда, обладающее сложно организованным мозгом, сознанием и членораздельной речью. Человек – высшая ступень развития живых систем...»* [6, с. 405].

В «Современном словаре по психологии» человека рассматривается как абстрактная *«система – модель, детерминационные феномены поведения которой выступают – инкарнируются как матрицы – формы генезисо- биологических, эволюционно-социальных факторов, образующих – аддитивизирующих – суммирующих синкретическую целостность – единство...»* [5, с. 607].

Человек является сложной «системой, в которой физическое и психическое, генетически обусловленное и прижизненно сформированное, природное, социальное и духовное образуют нерасторжимое единство». В связи с этим авторы «Краткого психологического словаря» выделяют следующие определяющие репрезентации человека:

Человек – это «*организм (наделенный психикой)*»;

- индивид (что означает его принадлежность к роду *homo sapiens*);
- индивидуальность (характеризующая отличие одного индивида от другого);
- субъект (производящий изменения в окружающем мире, других людях и в нем самом);
- носитель ролей (половых, профессиональных, конвенционных и других);
- Я-образ (система представлений, самооценка, уровень притязаний и др.);
- личность (как системное социальное качество индивида, его персонализация, отраженная субъективность в других людях и в самом себе, как в другом)» [4, с. 438].

Определение ценностного поля понятия «человек» в контексте профессиональной деятельности педагога приводит к пробуждению высших его способностей. Понимание этого создаёт особое состояние, которое расширяет представление о мире и открывает:

- непосредственное знание (новейшее чувство), дающее полную и специфичную информацию о деятельностных явлениях;
- способность воспринимать наши собственные эмоции и эмоции других (эмпатия);
- способность чувствовать любовь – ощущение любви, связанные с осознанием более глубокой связанности с другими людьми, чем эмоциональные связи (конгруэнтная эмпатия).

Когда действуют все эти чувства, человек способен осознавать себя «здесь и сейчас», т.е. чувства служат осознанию, а осознание переводит нас в настоящий момент [1, с. 16].

Они связаны с глубинной жизненной энергией, благодаря которой человек функционирует [1, с. 15]. Высшее чувственное восприятие формируется в рамках трёх направлений:

1. Интуитивное чувство реальности, исключаящее какое бы то ни было сомнение (восприятие ценностных смыслов через речь учителя).
2. Содержание переживания настолько сильно превосходит опыт и знания любого возможно осознанного образа и чувства, что его происхождение остается невыясненным.
3. Переживаемая в видении реальность в высшей степени упорядочена. Сущность, смысл и ценность ее так непротиворечиво связаны, что они значительно превосходят мир нашего обычного сознания. Все, что видится, кажется истинным, т.е. одновременно полностью правдивым и в высшей степени существующим [10, с. 145-146].

Особенность понимания понятия «человек» связана с осознанием антропоцентрической основы образовательного пространства и определяется его принадлежностью определенной культуре. Русская

духовная школа синтезировала знание о человеке в его душевных ценностях: любви, милосердии, доброте, прощении, богатстве душевно-духовного мира.

Сакральные учения – духовные концепции (живое знание) для оформления антропологии чрезвычайно важны. Они являются той духовной нитью, которая объединяет различные образовательные области, имеющие непосредственное отношение к созданию концептуального антропологического знания.

Данными областями являются:

1) философия (концепции о природе, сущности и перспективе человека), синергетика (концепции об эволюции сложных систем и их самоорганизации), культурология (концепции о ценностях и культуре человечества);

2) психология (концепции о целостности психической жизни человека), валеология (концепции о здоровье и здоровом образе жизни);

3) педагогика (концепции гуманной педагогики и этнопедагогики).

Именно эти концепции о человеке и его жизни составляют содержание педагогической антропологии. Критерием их эффективности является обращение к высшим человеческим ценностям и влияние на формирование целостной культуры человека.

Понимание и принятие ценностного смысла понятия «человек» даёт будущему педагогу осознание его высшей деятельности:

1) вне пространства и времени (объективно-идеалистическая теория);

2) как явление сознания, в котором проявляется психологический настрой, субъективное отношение к оцениваемым объектам (субъективно-идеалистическая теория);

3) как выражение естественной потребности человека и законов природы в целом (натурализм);

4) как специфически социальные явления, как определенные проявления общественных отношений и нормативно оценочной стороны общественного сознания (марксизм);

5) как повседневные ориентиры в предметной и социальной действительности, есть обозначения различных отношений объекта к окружающим предметам и явлениям (обобщенное философское определение).

С точки зрения педагогической антропологии каждое из определённых смыслов понятия «человек» вносит определенный вклад в общую теорию аксиологии и учитывается в педагогической деятельности. Но в педагогическом образовании, на наш взгляд, на первый план выходят ценности как духовные ориентиры и их соотношение с внутренним и внешним миром учителя и его воспитанника.

Например, вера как личностно свободное самоопределение человека по отношению к духовной и нравственной стороне жизни (ответственно осоз-

нанное движение сознания: воля и знание одновременно) лежит в основе понимания новых профессиональных ценностей. Данный смысл открывает глубинные истины о внутренней и внешней жизни педагога, помогая сформировать его культуру. Именно культура, с нашей точки зрения, скрывает в себе все духовные ориентиры (ценности) человека, пробуждающего в себе учителя.

По нашему мнению, каждому педагогу необходимо понимание культуры как о возвращении к духовности не только окружающего, но и внутреннего мира. Возвращение к духовности означает обращение к истоку, то есть культура как составляющая человеческой сущности изначально, как центр человеческой целостности должна стать и предметом изучения, и содержанием деятельности учителя, его образовательным инструментом.

Благодаря современным педагогическим технологиям возможно моделирование профессионального образовательного пространства, в рамках которого проявляется внутренний мир каждого студента, жизнь для него обретает все более глубокий личный смысл. Происходит проникновение в ценность самой жизни: достигается истинная любовь, в жизненной проблеме «видится» урок, личный опыт окрашивается внутренней мудростью.

Понимание ценностных смыслов профессиональной деятельности в ходе педагогической практики получить уважение и доверие к своему внутреннему знанию. Все технологии, используемые в процессе преподавания дисциплин в рамках педагогической антропологии, должны быть ориентированы прежде всего на потребности будущего учителя. Через личный опыт все технологии интерпретируются и адаптируются к своей профессиональной деятельности.

Список литературы:

1. Бим-Бад Б.М. Путь к спасению: педагогическая антропология Иммануила Канта сегодня. М., 1994. С.145-146.
2. Большой энциклопедический словарь / Гл. ред. А.Г. Горкин. М., 1998. 1456 с.
3. Введение в философию: Учеб. пособие для вузов // Авт. колл. : Фролов И.Т. и др. М., 2004. 623 с.
4. Краткий психологический словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. Ростов н/Д., 1999. 494 с.
5. Современный словарь по психологии. Мн.: Элайда, 2000. 607 с.
6. Словарь физиологических терминов / Под ред. О.Г. Газенко. М., 1987. 445 с.
7. Толковый словарь живого великорусского языка: В 4 т. / В. Даль. Репр. воспроизв. изд. 1912-1914. М.: Цитадель, 1998. Т. 1. 1743 с.
8. Толковый словарь русского языка: 100000 слов, терминов и выражений / С.И. Ожегов / под общ. ред. Л. И. Скворцова. 28-е изд., перераб. Москва: Мир и образование, 2015. 1375 с.
9. Философский энциклопедический словарь. М., 1983. 839 с.
10. Шадриков В.Д. Духовные способности. М., 2020. С.145-146.

Герман Роман Эдуардович

*Филиал ГБОУ ВО «Ставропольский государственный
педагогический институт» в г. Буденновске*

German R.E.

The Branch of SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute» in Budennovsk

E-mail: romger@mail.ru

Черкесов Борис Адамович

*Филиал ГБОУ ВО «Ставропольский государственный
педагогический институт» в г. Буденновске*

Cherkesov B.A.

The Branch of SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute» in Budennovsk

E-mail: naukabud@mail.ru

ГЕНОЦИД ЗАПАДНЫХ АРМЯН В 1915 Г. В ОСМАНСКОЙ ИМПЕРИИ: ИСТОРИКО-АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

THE GENOCIDE OF WESTERN ARMENIANS IN 1915 IN THE OTTOMAN EMPIRE: HISTORICAL AND ANTHROPOLOGICAL ASPECT

Аннотация. В статье с точки зрения исторической антропологии рассмотрен комплекс событий, связанных с политикой геноцида правящих кругов Османской империи в отношении армянского населения в условиях Первой мировой войны. Раскрыты цели и замыслы младотурецкого правительства, проанализирован антропологический аспект рассматриваемого исторического явления.

Abstract. From the point of view of historical anthropology, the article examines a set of events related to the policy of genocide of the ruling circles of the Ottoman Empire against the Armenian population in the conditions of the First World War. The goals and intentions of the Young Turk government are revealed, the anthropological aspect of the historical phenomenon under consideration is analyzed.

Ключевые слова: Первая мировая война, Османская империя, младотурки, западные армяне, геноцид западных армян в Османской империи, историческая антропология, историческая память.

Key words: World War I, Ottoman Empire, Young Turks, Western Armenians, genocide of Western Armenians in the Ottoman Empire, historical anthropology, historical memory.

Одним из следствий Первой мировой войны стало падение четырех империй: Российской, Германской, Австро-Венгерской и Османской. Вступление Турции в Первую мировую войну обострило все проблемы империи, что и привело к ее распаду. Так, на фоне военных неудач Первой мировой войны в Османской империи обострялась социально-политическая обстановка – межэтнические противоречия. Их кульминацией явились такие чудовищные события, как геноцид западных армян.

Преступления Османской империи в отношении армянского и иных христианских народов совершались на протяжении длительного периода времени с последней трети XIX в. до 1922 г. До Первой мировой войны насилие против армян носило характер одиночных убийств и периодических массовых погромов в районах с преобладанием армянского населения. В армянских погромах 1894-1896 гг. в Сасуне, Зейтуне, Урфе, Ване, Эгине было убито около 300000 человек. Обеспечение безопасности армян Османской империи стало проблемой международной политики. Статьи, регулирующие этот вопрос, были прописаны в Сан-Стефанском мирном договоре и в Берлинском трактате по итогам Русско-турецкой войны 1877-1878 гг. [1, с. 121]. Несмотря на это, какой-либо консолидированной и последовательной политики в данном вопросе великие державы не выработали.

Победа Младотурецкой революции 1908-1909 гг. вызвала волну радости и новых надежд у нетурецких народов Османской империи [2, с. 341]. Празднования по случаю восстановления конституции и падения деспотического режима султана Абдул Хамида II прошли по всей стране. Армяне с надеждой восприняли приход младотурок к власти, рассчитывая на скорейшее и мирное разрешение национальных проблем империи. По их мнению, смена власти означала конец притеснениям и непосильному гнету. Выражая свою радость, армяне строили триумфальные арки из веток с яркой листвой, украшали их цветами, вывешивали лозунги «Да здравствует Османская революция!» [3, с. 45].

Надежды нетурецких народов империи не были беспочвенными: в заявлениях младотурок декларировались идеи равенства и братства многочисленных народов государства.

Вскоре младотурки сменили пропагандистские лозунги на политику притеснения нетурецких народов империи. В марте 1909 года начались новые погромы армян в Киликии. Погромы распространились на города Аданского и Алеппского вилайетов. Для поддержания порядка в Киликию были направлены войска, которые, вопреки ожиданию, не защитили армян, а присоединились к погромщикам в грабежах и убийствах мирных жителей. События в Киликии унесли жизни более 30000 армян [3, с. 54].

Погромы нетурецких народов в 1909-1910 гг. происходили по всей стране. С началом Первой мировой войны угроза вмешательства великих держав во внутреннюю политику младотурок в значительной степени сократилась, что и позволило правительству Османской империи приступить к реализации своих чудовищных планов по уничтожению армянского народа [3, с. 56]. Сознательное уничтожение армянского населения в 1915 г. лидерами младотурецкого правительства было объяснено трудностями и издержками военного времени, которое вынудило младотурок депортировать армянское население из районов постоянного проживания в глубь страны. Так называемая депортация на деле представляла собой геноцид армян с неслыханной до этого времени беспощадностью. Талаат-паша в секретных телеграм-

мах указывал на истинные намерения младотурок полностью уничтожить армянский народ [11, с. 110].

Уничтожение армянского народа готовилось задолго до начала Первой мировой войны. Война явилась лишь прикрытием для младотурок в возможности безнаказанно совершить задуманное. Партия «Единение и прогресс» свои действия облекала в форму защиты от постоянных армянских мятежей, деятельности армянских шпионов, выступлений армянского населения на стороне врага. Письмо от 20 ноября 1914 г. черноморского губернатора царскому наместнику на Кавказе свидетельствует, что, действительно, некоторые армяне и греки изъявили желание воевать на стороне России: «Ко мне начали обращаться турецкие подданные греки и армяне с просьбами о зачислении их добровольцами в русские войска, действующие против турок» [4, с. 221].

В 1914 г. младотурецкое правительство предприняло ряд мер, препятствующих армянскому предпринимательству. С начала Первой мировой войны объявившая о своем нейтралитете Османская империя в августе 1914 г. начала проводить мобилизацию армянского населения [4, с. 222]. Из сообщения немецкого консула Бергфельда, находившегося в Трапезунде, следует, что в 1914 г. «армяне стали опасаться действий младотурок». Наместник вилайета сообщил Бергфельду, что «армянам ничего не угрожает до тех пор, пока они соблюдают спокойствие [12, с. 325]. Начало полномасштабного геноцида армянского населения связано с телеграммой военного министра Энвера от 27 февраля 1915 г., предназначавшейся офицерам армии, в которой содержались сведения о методах младотурок в разрешении армянского вопроса: «Имперское правительство издало приказ об истреблении всей армянской нации... всех армян старше пяти лет вывести из городов и истребить, всех армян, служащих в армиях, увести в уединенные места и расстрелять» [12, с. 325].

Обоснование подобной политической деятельности было заключено в секретных телеграммах Талаат-паши губернатору города Алеппо, через который лежал маршрут армян к месту депортации в районы пустынь Месопотамии: Дейр-эль-Зор, Ракку, Мескене, Рас-ул-Айн [11, с.232]. Согласно данному документу армяне, якобы, являлись препятствием на пути исторического развития Османской империи, поэтому их и необходимо было уничтожать: «Нашей общей обязанностью является реализация благородного проекта – уничтожения известных элементов, на протяжении веков служивших препятствием в продвижении нашего государства к прогрессу и цивилизации» [5, с.68]. Важность этого решения подразумевает использование «самых жестоких мер». Партия «Единение и прогресс» не видела другого пути решения поставленной задачи.

Лидер младотурок дал понять, что решение армянского вопроса является первоочередной задачей: «Прежде чем предпринимаемые в отношении известных лиц действия не дадут своих результатов, не следует заниматься другими народами» [8, с. 235]. Талаат-паша призывал

отказаться от человечности и пойти на полное уничтожение армянского населения Османской империи: «Настоятельно советую вам не прислушиваться к чувству сострадания при виде их жалкого положения, а истребить их поголовно и всячески стараться вычеркнуть из Турции само имя Армения» [8, с. 235].

Программа уничтожения целого народа была тщательно продумана. Первой целью младотурок стала армянская элита. В ночь на 24 апреля 1915 г. в Константинополе аресту подверглись 250 виднейших представителей армянской нации: писателей, артистов, учителей, врачей, юристов и т.д. [4, с. 85]. Подобные акции прошли по всей Османской империи. На данном этапе аресты проводились с осторожностью, без привлечения лишнего внимания. Людей вызывали в полицейский участок под предлогом проверки документов, но домой они уже не возвращались. Аресту подверглись, в том числе и члены партии младотурок, а также лояльные младотурецкому режиму армяне. Это свидетельствует о том, что таким образом младотурки предпринимали превентивные меры ввиду вероятной консолидации армян.

Тотальное истребление мужского боеспособного населения и образованной элиты рассматривалось младотурками как важнейшая упреждающая мера по лишению армянского населения возможности оказания организованного сопротивления властям.

После этого началась расправа над армянским гражданским населением под видом их депортации в пустыню Дейр-эз-Зора. Под этим скрывалось намерение младотурецких лидеров полностью уничтожить армянское население империи, поскольку подразумевалось, что те армяне, которые не были расстреляны на месте, погибнут в дороге к предполагаемому конечному пункту переселения. В телеграмме губернатору Алеппо Талаат-паша освободил от судебного разбирательства все дела о преступлениях простых людей по отношению к депортированным армянам, так как население тем самым содействовало правительству в осуществлении их планов по уничтожению армянского народа: «Так как все преступления, совершенные населением против армян на пути их следования, послужат осуществлению конечной цели правительства, нет надобности в судебном разбирательстве таких дел» [8, с. 236].

Депортация предполагала выселение армян из родных мест для размещения их в тех районах, где они не смогли бы навредить Османской империи. Цель депортации – «гарантирование благосостояния нашей отчизны Османской империи в будущем, ибо, где бы ни жили они, никогда не откажутся от своих бунтарских идей, поэтому мы должны стараться по возможности сократить их число» [8, с. 237].

В г. Алеппо, через который власти отправляли в пустыню Дейр-эз-Зора насильственно высланных со своей родины армян, были случаи, когда местные чиновники и гражданское население укрывали женщин и детей, проявляя милосердие и человечность, а порой и желание присвоить оставшиеся у армян при себе ценности. Об этом вскоре стало известно

лидерам младотурок. Их реакцией являлись телеграммы, направляемые на имя губернатора Алеппо, в которых звучали призывы к жителям города выгонять женщин и детей или применять к ним крайние меры. «Правительство берет на себя всю ответственность, давая указания не щадить даже грудных младенцев... гоните прочь женщин и детей – где бы они ни были, если даже не в состоянии двигаться, и не разрешайте людям покровительствовать им» [8, с. 238]. Талаат-паша утверждал, что «не время давать волю сентиментальности и кормить сирот, продлевая им жизнь» [8, с. 238].

1915 г. стал самым трагичным годом в истории армянского народа, годом, когда младотурецкое правительство осуществляло хорошо продуманную политику его физического уничтожения. Не скрывая своих намерений, лидеры младотурок перешли к геноциду, замаскированному под мирное и комфортное переселение армян, вызванное издержками военного времени. В одночасье армянский народ лишился своей элиты. Сотни выдающихся писателей, врачей, юристов, экономистов и др. были сначала арестованы, а затем преданы смерти в лагерях для интернированных или по дороге к ним.

Можно только представить, какой урон нанесли действия младотурок генетическому фонду армянского народа. Младотурки не только перешли к истреблению армянского этноса, но и к экспроприации их имущества. Помимо недвижимости, были присвоены счета армян внутри Османской империи, лидеры младотурок направили прошения в банки Европы и США с целью завладения вкладами армян под предлогом того, что их владельцы погибли, не оставив наследников. Выгнав армян со своей исторической родины, младотурки обрекли их на смерть по пути в специальные концентрационные лагеря пустынь Междуречья. Тех немногих, которые смогли пережить трудный и долгий путь, ждала смерть в конечном пункте их депортации. 1915 год стал годом небывалых жертв. Из одной только Западной Армении, армянское население которой составляло до войны 1403000 человек, в живых осталось лишь 600 тысяч [7, с. 30]. В начале 1915 г. младотурки осуществили первый этап геноцида, заключавшийся в разоружении и избиении находящихся на службе в турецкой армии армянских солдат и резне на местах. После этого они приступили к осуществлению второго этапа – массовой депортации, уничтожению в пути оставшихся мужчин, женщин, детей и стариков.

Зимой 1916 г. участь армянского населения еще более осложнилась усилиями турецких врачей, действия которых нельзя назвать ничем иным как преступлением против человечности. Турецкие врачи и бактериологи стали проводить медицинские эксперименты на живых людях. Они разработали вакцину против сыпного тифа, которую было необходимо испытать. Санитарное управление Османской империи дало разрешение на использование депортированных армян в качестве подопытных пациентов. Большинство армян, над которыми проводили эксперименты, умирало в течение нескольких дней. Наиболее крепкие здоровьем люди выживали, по этой причине «константинопольские газеты поговаривали о чуде и о великом научном открытии». Но

вскоре после тотальной смертности среди подопытных восторги врачей сменились разочарованием. Многие врачи, видя, какие злодеяния творят их коллеги, писали письма министру внутренних дел Османской империи «о зверствах, совершенных под видом науки»: «В результате этих действий многие из подопытных лиц заболели и умирали. Прежде чем сделать им прививки, их обманывали, заявляя, что эти прививки делаются как предупредительное средство против сыпного тифа» [9, с. 215].

В 1916 г. мировая общественность уже знала о преступлениях, совершаемых в Османской империи в отношении собственного населения. 17 января 1916 г. министр иностранных дел России направил телеграммы послам во Франции и Великобритании с инициативой сбора средств для оказания помощи депортированным армянам: «Считаю с точки зрения наших общих политических интересов важным, чтобы союзники взяли на себя почин оказания материальной помощи турецким армянам, выселенным Портой в район дороги Алеппо-Мосули далее к Багдаду. Благоволите осведомиться у правительства, при коем вы аккредитованы, не согласится ли оно участвовать в отпуске в равных долях единовременного пособия армянам в размере 1 миллиона франков» [10, с. 88]. Стоит отметить, что данную инициативу отчасти поддержала Франция, но с тем условием, что часть средств на себя возьмет правительство Великобритании.

Несмотря на осведомленность мирового сообщества о страшных событиях, происходивших в Османской империи, армянский народ по-прежнему оставался один на один со своим врагом. Германский миссионер И. Лепсиус в 1916 г. обратился к мировой общественности с «Сообщением о положении армянского народа в Турции», где содержался призыв обратить внимание на трагедию армянского народа [6, с. 35]. К концу 1916 г. стало окончательно ясно, что Османская империя проигрывает войну. Несмотря на внешнеполитические задачи, младотурки продолжали «решать» армянский вопрос согласно своим убеждениям в необходимости их полного истребления.

На протяжении 1916 г. младотурки осуществляли третий этап политики геноцида в отношении армян, а именно их поголовное истребление в пустынях Междуречья и на пути к ним. Весь год был наполнен зверскими сожжениями, утоплениями, изнасилованиями армян, превращением их в подопытные образцы для медицинских опытов. Появление в 1916 г. сиротских домов для армянских детей позволяет внести эту социальную группу в отдельную категорию населения, подверженную геноциду. Несмотря на то, что источники доказывают об осведомленности мировой общественности о зверской политике руководителей партии «Единение и прогресс» в Османской империи, какие-либо серьезные шаги по разрешению данной ситуации ими предприняты не были.

Период 1915-1916 гг. в истории армянского народа стал немислимой трагедией, масштабы которой превосходили предыдущие периоды угнетения армянской части населения Османской империей. Одним из важнейших последствий геноцида является потеря исторической родины, т.е. территории

всего Армянского Нагорья. В этой связи следует выделить колоссальную потерю культурных ценностей, таких как церкви, памятники, целые города и деревни, которые были заняты и переименованы курдами и турками, многочисленные рукописи, которые были утрачены навсегда.

Депортированный армянский народ лишился своего имущества, которое было конфисковано младотурецким правительством, разворовано или за бесценок куплено гражданским населением Османской империи. Колоссальные человеческие потери армянского населения в период геноцида 1915-1916 гг.: они составили около 1,5 млн. человек. В результате истребления армянского населения младотурки избавились от неудобного для них христианского населения, которое, по мнению лидеров партии «Единение и прогресс», было препятствием на пути исторического прогресса Османской империи, но на деле только приблизило ее крах.

Список литературы:

1. Армянский вопрос перед мирной конференцией. Екатеринодар, 1919. 350 с.
2. Барсегов Ю.Г. Геноцид армян – преступление по международному праву. М.: Наука, 1948. 641 с.
3. Геноцид армян в Османской империи. Сборник документов и материалов. / Под ред. [и с предисл.] проф. М. Г. Нерсисяна. Ереван: Изд-во АН Арм. ССР, 1966. 562 с.
4. Геноцид армян в Османской империи: Сборник документов и материалов / Под ред. [и с предисл.] проф. М. Г. Нерсисяна. 2-е, доп. изд. Ереван: Айастан, 1982. 290 с.
5. Геноцид армян: Официальные документы из германских архивов, публикуемые впервые / Вольфганг и Зигрид Густы (составители сборника документов). Ереван: Айастан, 2005. 116 с.
6. Из донесения германского посла в Константинополе канцлеру Бетману-Гольвегу от 10 июля 1916 г. [Перевод с немецкого Ф.Г. Севоян] // Геноцид армян в Османской империи: сборник документов и материалов. Ереван, 2004. 419 с.
7. Киракосянн Д.С., Мигранян А.М., Киракосян А.Д. Трагедия армян Османской империи // Вопросы истории. 2008. №5. С.30-38.
8. Представителю в Адане Джемаль-бею...Док.3 [Перевод с турецкого Р.Г. Саакяна] // Восточная литература: средневековые исторические источники Востока и Запада. Ереван: Айастан, 1983. 418 с.
9. Преступления ряда турецких врачей в 1915–1916гг. // Геноцид армян в Османской империи: Сборник документов и материалов. Ереван: Айастан, 1983. 439 с.
10. Телеграмма № 300 от 17 января 1916 г. министра иностранных дел России послам в Париже и Лондоне Извольскому и Бенкендорфу // Геноцид армян в Османской империи: Сборник документов и материалов. Ереван: Айастан, 1983. 439 с.
11. Телеграмма Талаат-паши губернатору Алеппо от 9 сентября 1915 г. [Перевод с турецкого Р.Г. Саакяна] // Восточная литература: средневековые исторические источники Востока и Запада. Ереван: Айастан, 1983. 418 с.
12. «Шифрованная телеграмма военного министра, посланная командующим офицерам армии...» [Перевод с турецкого Р.Г. Саакяна] // Восточная литература: средневековые исторические источники Востока и Запада. Ереван: Айастан, 1983. 418 с.

Глушкова Надежда Геннадьевна
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный
педагогический институт», г. Ставрополь

Glushkova N.G.
SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol
E-mail: nadezhda.glu@mail.ru

ЛИНГВОЭКОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА КАК СТРУКТУРНЫЙ КОМПОНЕНТ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ: АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

LINGUOECOLOGICAL CULTURE AS A STRUCTURAL COMPONENT OF PEDAGOGICAL EDUCATION: ANTHROPOLOGICAL ASPECT

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы лингвоэкологического образования в современном педагогическом вузе, отдельное внимание уделено антропологическому подходу к исследованию данного феномена. Определены проблемы формирования лингвоэкологической культуры будущих педагогов, предложены пути решения проблем лингвоэкологического образования. Автор делает вывод о важности создания для всех участников педагогического процесса определенных условий, позволяющих решать вопросы эффективного формирования лингвоэкологической культуры будущих педагогов.

Abstract. The article deals with the issues of linguoecological education in a modern pedagogical university, special attention is paid to the anthropological approach to the study of this phenomenon. The problems of the formation of the linguoecological culture of future teachers are identified, ways of solving the problems of linguoecological education are proposed. The author concludes that it is important to create certain conditions for all participants of the pedagogical process that allow solving the issues of effective formation of the linguoecological culture of future teachers.

Ключевые слова: лингвоэкология, лингвоэкологическая культура, педагогическая лингвоэкология, лингвосфера, лингвистическая безопасность.

Key words: linguoecology, linguoecological culture, pedagogical linguoecology, linguosphere, linguistic security.

Лингвоэкологическое образование – сравнительно молодое направление гуманитарного знания. Лингвоэкология рассматривается как часть филологического знания, научное направление в русистике, возникшее в 90-х гг. XX века на стыке двух наук – лингвистики и экологии. В 1972 году в работе «The ecology of language» Э. Хауген дал определение термину «экология языка» как «изучение взаимодействия языка с его окружением» [6, с. 223]. В 80-е годы в России вопросы лингвоэкологии и экологии языка поднимались такими учеными, как В.А. Виноградов, А.И. Коваль, В.Я. Порхомовский, а в

настоящее время представлены в трудах А.П. Сковородникова, Е.В. Чистова, В.И. Шаховского, Е.А. Сущенко.

При этом необходимо отметить, что в последние десятилетия проблемы экологии языка и лингвоэкологии рассматриваются не только в трудах лингвистов, разнообразные аспекты изучения лингвоэкологии все чаще привлекают внимание российских и зарубежных исследователей из самых разных областей: лингвистики, социологии, культурологии, педагогики, экологии, антропологии, политологии, права и т.д.

Особенно актуальным в настоящее время становится антропологический аспект лингвоэкологического образования. Становление антропоцентрической парадигмы – процесс глобальный и многоплановый. Ярким свидетельством реализации антропоцентрического подхода в современном гуманитарном знании является лингвокультурология, объектом которой выступают взаимодействие культуры и языка и изучение интерпретации этого взаимодействия в единой системной целостности. А.В. Колмогорова в одной из своих работ рассуждает о способе применения антропоцентрического подхода к анализу экологического предназначения языка [2, с. 187]. А.В. Морозова, А.В. Шумакова в своих трудах рассматривают лингвоэкологию сквозь призму антропологического подхода, раскрывают, как концептуальные идеи педагогической антропологии могут быть положены в основу рассмотрения проблемы сохранения и обогащения языка, совершенствования практики речевого общения [4, с. 172]. Антропоцентрический подход представлен в трудах Т.М. Дридзе [1]. Таким образом, учитывая вышесказанное, можно согласиться с В.П. Коровушкиным, который определяет лингвоэкологию как «самостоятельную междисциплинарную науку, изучающую существование языка в социально-антропологической среде и существование человека и общества в лингвистической среде» [3, с. 105].

Е.А. Сущенко отмечает, что лингвоэкология является частью экологии культуры. «Опираясь на этнолингвистику, лингвосоциологию и социально-исторические категории, она (лингвоэкология – авт.) заботится о бережном отношении к языку как инструменту речи, важнейшему средству человеческого общения и передачи мысли, в котором аккумулируется историческая память народа, неразрывная связь поколений, пронесенная через века» [6, с. 223].

Интенсификация межкультурной коммуникации, экологическое состояние социосферы, напряженность межкультурного диалога, стремление народов к культурной идентификации – все это свидетельствует о том, что проблемы формирования лингвоэкологической культуры стали важной составляющей национальной безопасности государства. На сегодняшний день на первое место выходят вопросы организации безопасной образовательной среды, создания комфортного коммуникативного пространства в образовательных организациях различного уровня, изучения социолингвистических процессов, протекающих в регионах, которые представляют угрозу лингвистической безопасности.

Одним из направлений решения обозначенной проблемы является осмысление феномена «лингвоэкологическая культура педагога» в антропологическом контексте, так как именно педагогу, учителю, наставнику принадлежит ведущая роль в формировании культуры подрастающего поколения. Именно педагог несет «повышенную речевую ответственность», так как он не только находится внутри активных коммуникативных процессов, но и является примером коммуникативного поведения. Актуальность данной проблемы обусловлена тем, что именно на этапе становления и совершенствования педагогической деятельности экологичность языка и культуры речевого поведения остаётся в зоне риска. Современное педагогическое образование должно быть направлено на формирование системы ценностей, связанных как с лучшими национальными традициями, так и с общечеловеческой традицией гуманизма как глобального мировоззрения.

Понятие «лингвоэкологическая культура» синтезирует взаимосвязь и взаимодействие культуры и экологии языка, экологии речевого общения, предусматривает изучение интерпретации этого взаимодействия как единой системной целостности. Важно знать и понимать роль и значение лингвистических и культурологических знаний в процессе формирования лингвоэкологической среды, касающиеся лингвоэкологии языка. Язык – не только продукт народа, связанный с той окружающей действительностью, в которой живет и существует этот народ, но и коллективная память о прошлом, в которой как в зеркале отражается этноспецифика и этнокультура [5, с. 68].

Отметим несколько важных составляющих процесса формирования лингвоэкологической культуры будущих педагогов. Во-первых, неотъемлемой частью подготовки педагога является формирование базовых знаний, умений и навыков владения языковой нормой (языковая компетенция). На протяжении всего периода трансформации педагогического образования в учебных планах вузов всегда были предусмотрены дисциплины «Русский язык», «Культура речи», «Риторика» и т.д., позволяющие формировать необходимые умения и навыки речевого общения, понимание языковой нормы. Однако в настоящее время речь идет о формировании лингвоэкологической культуры, что несколько шире. Задача лингвоэкологии не только исследовать проблематику языковой и речевой деградации, но и выработать способы языковой и речевой реабилитации: факторы, методы, способы и приёмы совершенствования речевой практики, обогащения языка, языковой культуры и, как следствие, повышение лингвокультуры педагога. Необходимо пересмотреть с учетом антропологической направленности содержание ряда учебных дисциплин, в том числе нефилологической направленности, так как преподавание родного русского языка, русской литературы, истории России в образовательных учреждениях не только призвано формировать целостное представление об историческом процессе независимо от национальности обучающихся, но и в конечном счете должно консолидировать российское общество, пресекать искусственное разделение народов и вражду между ними, формиро-

вать лингвокультурное пространство. Важно предусмотреть за счет времени, отводимого на элективные и факультативные дисциплины, изучение разных аспектов лингвоэкологического знания: лингвоэкологическая безопасность, языковая политика государства, социолингвистическая экология, педагогическая этика и т.д.

Во-вторых, необходимо предусмотреть формирование лингвоэкологического культурного пространства образовательной организации в разных сферах: учебная, научно-исследовательская, воспитательная, практическая подготовка и т.д. Такой подход позволит регулярно и всесторонне проводить лингвоэкологический мониторинг – контроль за состоянием лингвосферы и ее отдельных участков.

В-третьих, необходимо обеспечить охват всех участников педагогического пространства: административный состав и педагоги являются неотъемлемой частью коммуникативных процессов в образовательной организации, и, как правило, оказывают влияние на формирование у обучающихся собственной модели языкового поведения. Именно поэтому особого внимания требуют вопросы токсичности коммуникативного поведения не только модели «обучающийся» – «обучающийся», но и «педагог» – «обучающийся», «педагог» – «педагог», «руководитель» – «педагог» и т.д.

Таким образом, одним из условий успешной организации лингвоэкологического пространства в педагогическом вузе будет не только формирование лингвоэкологической компетенции, но и знание традиций, культуры, истории, фактов, существующих реалий, проблем своего народа и своей нации, т.е. формирование лингвоэкологической культуры.

Важно, чтобы содержание лингвоэкологического образования было нацелено на воспитание чувства гражданственности и патриотизма, способствовало формированию национального самосознания, уважения к национальному и культурно-языковому наследию народов как Северного Кавказа, так и России, и зарубежных стран.

Таким образом, соблюдение ряда условий организации образовательного процесса в педагогическом вузе и рассмотрение содержания научной дефиниции «лингвоэкологическая культура педагога» в контексте антропологического подхода позволит создать эффективную модель формирования лингвоэкологической культуры будущего педагога.

Список литературы:

1. Дридзе Т.М. Две новые парадигмы для социального познания и социальной практики // Россия реформирующаяся. 2001. №1. С. 222-240.
2. Колмогорова А.В. Классификация экологических подходов к языку // Мир лингвистики и коммуникации: электронный научный журнал. 2021. №1. С. 181-201.
3. Коровушкин В.П. Основные атрибуты, понятия и термины эколингвистики/ лингвоэкологии // Череповецкие научные чтения – 2012: материалы Всероссийской научно-практической конференции: в 3-х ч. / отв. ред. Н. П. Павлова. Череповец: ЧГУ, 2013. С. 102-106.

4. Морозова А.В., Шумакова А.В. Антропологический подход к осмыслению феномена «лингвоэкология педагога» как фактора безопасности образовательной среды // Вестник Ставропольского государственного педагогического института. Ставрополь: Изд-во СГПИ, 2020. Вып. 17(1). С. 171-176.

5. Рябкова А.В. Синтезирующая роль языка и культуры в формировании коммуникативной среды // Молодой ученый. 2015. №15.2 (95.2). С. 67-69.

6. Сущенко Е.А. Педагогическая лингвоэкология как фактор безопасности современного образовательного процесса // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований №3, 2014. С. 223-224.

УДК 378.1

Григорьев Анатолий Федорович

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

Grigorev A.F.

SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol

E-mail: grig.26rus@gmail.com

ЧЕЛОВЕК – МУЗЫКА В СОЦИАЛЬНОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ

HUMAN – MUSIC IN SOCIAL INTERACTION

Аннотация. В рамках данной статьи автором предпринимается попытка проследить отношение человека к музыке в исторической ретроспективе. Очевидно, что отношения человека к музыке непостоянная величина, они менялись и зависели от самых различных факторов и условий. Данная проблематика и сегодня продолжает сохранять актуальность.

Abstract. Within the framework of this article, the author attempts to trace a person's attitude to music in historical retrospect. It is obvious that a person's relationship to music is not a constant value and they changed and depended on a variety of factors and conditions. This problem, despite its attractiveness and considerable interest of the scientific community, continues to remain relevant today.

Ключевые слова: человек, мир музыки; пространство-временное интонационное искусство; дух времени; эпоха, этнос, национально-ладовые музыкальные интонации; взаимосвязь человеческого голоса и речи.

Key words: man, the world of music; space-time intonation art; the spirit of time; epoch, ethnicity, national-mode musical intonations; the relationship of the human voice and speech.

В XXI веке не прекращаются споры о роли искусства в современной культуре. С одной стороны, ведутся дискуссии об умирании и деградации искусства, а с другой стороны, искусство, благодаря своей исключительной способности интегрироваться в систему массовых коммуникаций, занимает значительное место в жизни современного человека. В этой связи актуализируется проблематика социального взаимодействия человека и музыки, изучение взаимодействий искусства с другими феноменами культуры.

В условиях становления глобального информационного общества меняется, прежде всего, сам человек. Некоторые ученые считают, что информационные технологии, осуществляя глубокие трансформации индивидуального и массового сознания, с помощью структурирования информации и обеспечения ее доступности «унифицируют социальные практики, обеспечивая включение людей в глобальный информационный обмен и становятся инструментом психологического давления, ненасильственно вторгаясь в эмоционально-волевую сферу человека».

В этой связи представляется целесообразным проследить отношение человека к музыке в социальном взаимодействии с окружающим его пространством, изменяющимися условиями жизнедеятельности и т.д. В свою очередь очевидно, что музыкальное искусство оказывало и оказывает на внутренний мир человека огромное влияние, формируя его мировоззрение, мировосприятие и общий уровень культуры человеческой цивилизации, эпохи.

История зарождения музыки вообще говорит нам о тесной взаимосвязи человеческого голоса и речи, и очевидно, что музыка и язык с точки зрения анатомической природы извлечения звука голосом имеют много общего, поскольку люди способны одновременно говорить в молитвах или песнопениях, петь в вокально-хоровых коллективах, успешно сочетая декламацию с пением с очень точной синхронизацией.

Прежде всего отметим, что именно музыка по своей сущности и природе является пространственно-временным интонационным искусством, отражающим дух времени, эпохи и этноса. Безусловно, прав Б.В. Асафьев, назвавший музыку «интонационным словарем эпохи..., заключающей излюбленный круг музыкальных интонаций и тем, созвучных времени...» [1, с. 3-12].

Генезис зарождения музыки является пока слабо исследованной областью, однако можно предположить, что именно древне-архаический мировоззренческий антропометафорический компонент явился питательной основой зарождения национально-ладовых музыкальных интонаций, метроритмических и других специфических особенностей, что позже мы назовем «музыкальным языком».

Взаимосвязь человека с природой явилась духовной и нравственно-эстетической основой становления и развития различных видов народного художественного творчества, впитавшего традиции языческого древне-архаического мировосприятия окружающего мира, в котором господствовали еще антропоморфическое объяснение мира и нерасчлененная метафорическая сопричастность к окружающей человека природно-климатической среде.

В эпоху древней средневековой архаичности, когда человек особенно остро ощущал свою нерасчлененную сопричастность к окружающей его природной среде, именно хронотоп придает народной культуре содержательную эмоционально-образную компоненту, где пространство

и время одухотворяются и очеловечиваются [4, с. 183-188.]. Очевидно, что специфичность народной музыкальной культуры характеризуется мифопоэтичностью, метафоричностью и нравственно-эстетической целостностью образов, сформировавшихся при теснейшей взаимосвязи человека с миром природы и текучестью переходов между ними [4, с. 183-188].

Музыка, зародившись в синкретическом единстве с танцем и театральным действием, безусловно, воплощает и отражает ментальные характеристики этноса и развивается под влиянием целого ряда факторов: природно-климатической среды, миграционных поликультурных процессов, образа жизнедеятельности, поликультурного межнационального взаимопроникновения и т.д. Весь этот комплекс факторов и процессов, влияющих на развитие музыкальной культуры и отношения человека к музыке, в совокупности определяется хронотопом или пространством и временем конкретной эпохи. Вот почему этносы создают свою неповторимую специфическую народную музыкальную культуру с неповторимыми ладовыми красками, метро-ритмическими, фактурными особенностями, что затем наполнило духовной силой отечественную музыкальную культуру и композиторское творчество [4, с. 183-188.].

Осмысление сущности феномена музыкального искусства, его влияния на человека имеет древнюю историю научного познания. Еще Гегель писал, что «искусство, обращаясь к непосредственному созерцанию, имеет своей задачей воплотить идеи в чувственном образе, а не в форме мышления», указывая на то, что достигнутая искусством высота зависит «от той степени внутреннего единства, в какой художнику удалось слить друг с другом идею и ее образ» [3, с. 78].

В интерпретациях музыкального искусства как феномена человеческого гения научное сообщество исходит из широчайшего научного спектра, что подчеркивает неисчерпаемость творческой самобытности человеческого порождения, превносящего все новое и новое в мир звукообразов. Музыка, сопровождавшая человека на протяжении всей его жизни и отражавшая важнейшие, первопричинные основы его бытия, по выражению В.Н. Холоповой, явилась «порождением не только человеческого ума, структур его логического мышления, но и всего человека...» [6, с. 20]. Осмысливая философско-культурологическое содержание музыки, тот же автор подчеркивает ее глубинный смысл: «Вселенная музыка запечатлела в себе действие самых позитивных, житнетворных процессов с доисторических времен, кодифицированных в тех или иных вариантах мифологической, религиозной, философской и естественно-научной мысли» [6, с. 20].

В интерпретации музыкального искусства ученые справедливо подчеркивают ее духовную составляющую сущность, поскольку именно ее «философия духовности оберегает культуру от поглощения, самоуничтожения и морального падения» [2, с. 10]. «Музыка каждой эпохи, – отмечал Б.В. Асафьев, – является транслятором своеобразного видения картины мира» [1, с. 3-12.].

В выявлении сущности и специфичности музыкального искусства выделяются три главные особенности музыкального искусства: интонационная выразительность, гносеологическая природа и конкретно-чувственное физиологическое воздействие на человека, – что позволяет приблизиться к вопросу о том влиянии, которое способна оказать музыка на развитие личности в целом.

Будучи средством художественного познания окружающего мира, музыкальное искусство как процесс отображения и познания действительности создается в единстве чувственного и рационального и через яркую эмоционально-образную сферу придает художественному познанию человека своеобразную и особо чувственную гамму эмоций. В художественном образе эмоциональная окраска и осмысление переживаний слито воедино, при этом абсолютизация одной из сторон приводит к разрушению художественного образа.

Но отношения человека к музыке претерпевают существенные трансформации. Если в архаическую эпоху музыка для человека имела сакральное, буквальное магическое значение, то в процессе эволюции человека музыка приобретает все новые смыслы.

Современный уровень научного познания мира, механизация средства производства и технологизация в развитии общества привели к существенным изменениям в жизни человека, которые, в свою очередь, привели человечество к прагматизму в восприятии окружающего мира, отчуждению человека от природы, постепенному его духовному разрыву с природой и изменению ценностных ориентиров, направленных в большей степени на воспроизводство материальных потребностей в ущерб духовным [5, с. 11-16].

Однако музыкальное искусство продолжает выполнять важнейшие воспитательные идеологические функции еще весь советский период. Высоко оценивая роль культуры и искусства в построении нового общества, советские идеологи подчеркивали, что подъем и развитие страны не может происходить без «окультуривания» народа. Следовательно, если культура деградирует, то и страна будет деградировать. И.В. Сталин в связи с чем говорил «...если ты хочешь сделать передовой свою страну в смысле поднятия ее государственности – поднимай грамотность населения, поднимай культуру своей страны – остальное приложится».

Как не вспомнить в этой связи выступление симфонического оркестра Ленинградского радиокомитета, который исполнял в блокадном Ленинграде седьмую симфонию Д. Шостаковича. По сути, музыканты совершили гражданский подвиг, и, когда немцы слышали эту симфонию в исполнении симфонического оркестра ленинградского радиокомитета по прямой радиотрансляции, один из офицеров вермахта признался: «...я понял, что этот народ победить невозможно». В условиях голода, лишений и человеческих страданий именно музыкальное искусство явилось духовной пищей и потребно-

стью человека в борьбе над злом, духовным стержнем советского общества, консолидирующим всех во имя победы.

Будучи результатом духовно-материальной деятельности человеческого сообщества, именно культура и искусство являются средством и способом духовного и материального развития общества. И в каком направлении осуществлять свое развитие – это, безусловно, выбор самого человека или какого-либо сообщества.

Какова же сегодня роль и значимость музыкального искусства? Для большей части общества популярностью сегодня пользуется массовая попкультура, подчас достаточно низкопробная, выполняющая развлекательные функции релаксации, что говорит в целом о низком уровне развития культуры нашего общества.

Академическое музыкальное искусство высокохудожественных образцов, как и народная культура, заняло прочную нишу элитарного искусства. Что повлияло на человека и его отношение к музыкальному искусству в современном мире?

Это прежде всего кардинальные социально-экономические, политические изменения в СССР в годы перестройки, которые сопровождались сломом политической формации, распадом СССР, парадом суверенитетов, переходом на хозрасчет и окупаемость учреждений культуры и искусства и в итоге переходом на западную модель развития, в которой доминирует иная система ценностей.

Характерной чертой современного мира человека становится среда, наполненная потребительской культурой, в которой доминируют легкие жанры поп-эстрады, различные развлекательные шоу-программы, выполняющие исключительно релаксирующие функции.

Навязанная Западом культурная парадигма восприятия низкопробной попсы, заполнение среды развлекательными шоу программами формирует в российском обществе потребность к восприятию легкодоступных форм музыкального искусства, что, безусловно, снижает общий культурный уровень общества. Все пространство радио-телеэфиров заполнено попкультурой, подчас откровенно низкопробными ее образцами, что разрушает духовную культуру общества, развращает его устои и в итоге приводит к его деградации. Здесь уместно вспомнить тезис, что именно «философия духовности оберегает культуру от поглощения, самоуничтожения и морального падения» [2, с. 10].

Переход в эпоху материального потребления, в условиях которого современный человек всецело поглощен «гонкой за материальными благами», неизбежно порождает процесс духовной деградации общества, где духовное саморазвитие для человека становится далеко не актуальным и уходит из его поля зрения.

С другой стороны, на современное искусство в значительной степени повлияли существенные перемены в способе распространения культуры, возможность тиражирования произведений искусства, зрелищный характер

современной художественной культуры, доминирование массовых видов искусства, что естественно привело к изменению мышления создателей искусства и восприятия зрителей.

Нельзя не признать, что артефакты культуры (материальные, духовные, художественные), создаваемые и существующие в реальности, дублируются в реальности виртуальной, поэтому и распредмечивание, и сам человек в этом процессе связаны с новыми информационными возможностями. Однако сегодня различные направления в искусстве сменяют друг друга с такой скоростью, что мы едва успеваем познакомиться с новой школой и понять ее язык, как она уже исчезает.

Выделяя характерные черты современной музыки, ведущие к ее доминированию в контексте постиндустриального общества, можно отметить:

- специфический невербальный язык современной музыки, которая благодаря своей эмоциональной активности и экспрессивности может наиболее полно выразить черты времени, содержательные процессы, сложности и ритмы жизни;

- благодаря неограниченному тиражированию на кассетах и дисках, распространению через Интернет электронная музыка не только получает широкого распространения, но подчас воспринимается как звуковой или шумовой элемент современности;

- в силу своей распространенности и популярности музыка начинает вносить изменения в различные виды искусства;

- благодаря современным цифровым технологиям созданы условия конструирования музыки, и за счет звукового семплирования появилась возможность создания компьютерной аранжировки музыкальной композиции для любого оркестрового состава.

Обобщая, можно заключить, что музыка и человек находятся в социальном взаимодействии, музыка в жизни человека играет ключевую роль в жизнетворческом процессе общества и определяет его стратегию развития.

Список литературы:

1. Асафьев Б.В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. 2-е изд. М.: Музыка, 1973. 142 с.
2. Винокурова У.А. Воспитание и образование детей народов Севера. Якутск : Сахаполиграфиздат, 1997. 101 с.
3. Гегель. Эстетика. Т. 1. М., 1968. 312 с.
4. Григорьев А.Ф. Хронотоп в мифопоэтике песенного фольклора гребенских казаков // KANT. 2019. № 1 (30). С. 183-188.
5. Григорьев А.Ф., Григорьева М.А. Технологизация и цифровизация в современном педагогическом пространстве: ретроспективный обзор // KANT. 2019. №1(34). С. 11-16.
6. Холопова В.Н. Музыка как вид искусства. СПб.: Лань, 2000. 320 с.

Дворникова Евгения Игнатьевна
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный
педагогический институт», г. Ставрополь

Dvornikova E.I.
SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol
E-mail: yevgeniya.dvornikova@inbox.ru

**«ВСЕМИ СИЛАМИ БУДИТЬ В ЧЕЛОВЕКЕ ЧЕЛОВЕКА»:
ЦЕННОСТИ И СМЫСЛЫ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ
(АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД)**

**TO AWAKE A HUMAN IN A MAN WITH ALL MIGHT:
VALUES AND IMPLICATIONS OF RUSSIAN LITERATURE
(THE ANTHROPOLOGICAL APPROACH)**

Аннотация. В статье выявлен и обоснован ценностно-смысловой потенциал русской литературы, которая «неотменяема как сила, духовно структурирующая и созидаящая человека». Именно русская классическая литература стала хранительницей высших смыслов и ценностей отечественной культуры.

Annotation. The article identifies and substantiates the value-semantic potential of Russian literature, which is «irreplaceable as a force spiritually structuring and creating a person». It was Russian classical literature that became the guardian of the highest meanings and values of Russian culture.

Ключевые слова: образование, русская литература, культура, духовность, человек, ценности, смыслы, идентичность.

Key words: education, Russian literature, culture, spirituality, man, values, meanings, identity.

В условиях современной России необходимо говорить об охранительной и созидательной функциях гуманитарного образования, о том, чтобы оно не где-нибудь и когда-нибудь, а в каждом вузе, особенно в педагогическом, каждодневно воспитывало гражданина. Сегодня это особенно важно, «так как разложение общества провоцирует исторический нигилизм, попирает величие России, унижает достоинство человека» [15, с. 47]. Гуманитарное знание обладает «целительным потенциалом», поэтому оно «может способствовать исцелению общественных недугов... В идеале гуманитарное образование призвано выполнить миссию Сократа» [15, с. 46]. Сегодня необходим уровень не просто обученности (функциональной грамотности), но и воспитанности как индивидуальной меры очеловеченности. Согласно утверждению В. Франкла, «быть человеком означает быть обращенным к смыслу, требующему осуществления, и к ценностям, требующим реализации» [11, с. 285].

Классическое художественное литературное наследие сосредоточивает в себе духовные ценности культуры, накопленные веками. Но духовные ценности являются определяющими и в образовании. Художественная

литература является такой средой, в которой наиболее концентрированно представлены ценности культуры. Она есть не что иное, как питательная среда духовности. И вся наша литература XIX века пронизана духовностью. С позиции русского философа И.А. Ильина, «духовность – творчески созидательное, жизнеутверждающее начало, – это идеал, к которому должна восходить, возвышаться в своем самосовершенствовании личность» [6, с. 333-358]. В.Ю. Троицкий считает, что «духовность – это способность бескорыстного, самоценного стремления к абсолютной Истине, Добру и Красоте, осуществление этого стремления в жизни и осознание его как отличительного признака подлинно человеческого в человеке» [9, с. 16]. Вот почему Ф.М. Достоевский считал, что «поднимать уровень образования в нашем любезном отечестве всегда значит подымать и уровень сострадания... по крайней мере, доселе всегда так было». Именно «русской литературе свойственны сострадательность и человечность, которые поразили весь мир». [2, с. 390]. Духовность русской классической литературы породила ее главные ценности – внутреннюю духовно-нравственную свободу личности, ответственность перед народом, Родиной и самим собой; свободу саморазвития детской личности; способность к постоянному поиску истины, идеалов, одухотворяющих человека; творческое художественно-эстетическое восприятие мира; протест против любых форм насилия; преклонение перед идеалами народной жизни, осуждение духа наживы и эгоизма. Поэтому именно классика достойно представляет содержание литературного образования в педагогическом вузе и не только на филологическом факультете.

В рамках антропоцентрической концепции русская литература – выражение духовного потенциала и гуманистических устремлений субъектов литературы, способ и мера формирования личности, ее этических и эстетических идеалов, мировоззренческих убеждений.

Но, как считает В. Ю. Троицкий, «литература как самоценное, концентрированное выражение в художественном слове духовно-нравственного, эстетического и прочего опыта не сводится к формуле «учебник жизни», к освоению исторических понятий и представлений, к утилитарно-практическому осознанию действительности, не ограничивается воспитательно-назидательным значением» [16, с. 13]. В. П. Зинченко литературу как и искусство слова назвал символическим языком души, так как в «эмоциональной памяти души хранятся общечеловеческие, внеисторические ценности и смысл, душа причастна к абсолютному, к истине, и при этом умудряется быть на границе прошлого и будущего, сохранять чувство времени, без которого она не может жить» [5, с. 119-136]. Русская классическая литература стала хранительницей высших смыслов отечественной культуры. Она – не только важная часть культуры Российского государства, но и скрепляющий состав нашей духовной жизни: в ней – и культура, и история, и средоточие наших духовных святынь. В ее образах получил удивительно многогранное отображение «феномен, которого никому не миновать» – процесс многотрудного, противоречивого, тернистого становления, духовного рождения «в человеке Человека»,

личности – с ее вечной двуединой проблемой: исторически неизбежной обособленности и такой же исторически обусловленной и нравственно необходимой неотделимости – от общества, народа, человечества. [10, с. 22]. Русская классическая литература дает каждому человеку возможность осознания смысла человеческого бытия, его многомерности, сделать опыт Другого не просто интересным, а сущностно значимым. Именно литература может помочь человеку определить свои жизненные позиции, свои представления о нравственном и безнравственном, предупредить читателя о последствиях выбора того или иного способа жизни, тех или иных ценностных установок, поступков и их мотивов. Не прямая проповедь этики или религиозный запрет сегодня способны остановить агрессию, а восхищение красотой мира и возможным совершенством человека, отзывчивостью души, способной чужое горе или чужую радость ощутить как собственное, личное потрясение» [7, с. 21-24]. Для русских писателей «человек должен быть не «маленьким» и не «лишним», не чиновником, не унтером, не попрыгуньей, не душечкой, не Ионычем, а Человеком» (А.П. Чехов) [14, с. 261].

Постижение общечеловеческих начал и ценностей в произведениях русской классики – это, в конечном счете, путь к осознанию родовой сущности человека. Актуальность классики порождена ее общечеловеческой значимостью. Художественные произведения русской классической литературы, считает Т.К. Черная, это «индивидуально-авторские художественные системы, взаимодействующие, открытые, постоянно развивающиеся, выявляющие сущность внеэстетического мира и создающие художественный мир с его собственными законами, сочетающие в себе философские поиски мысли и рождение «органической» художественной формы, превращающей созданную систему в явление искусства и, в свою очередь, в явление действительности» [12, с. 62]. Роллан Барт, в свою очередь, утверждает, что художественное поэтическое произведение по своей природе «многосмысленно», что в его содержании отражаются и социально-историческая действительность, и психология, личность самого художника, его неповторимое видение мира, и определенные литературные традиции. По мысли Р. Барта, художественное произведение всегда представляет собою конкретное означающее с заключенным в нем безбрежным означаемым, ибо каждый образ – это неисчерпаемо многозначный символ. Поэтому, полагал Р. Барт, художественное произведение и в целом всегда символично, так как оно «одновременно несет в себе множество смыслов благодаря своей структуре, а не в силу неполноценности тех, кто его читает» [16, с. 50]. С точки зрения Р. Барта, художественное произведение – не что иное, как поставленный автором в образной форме вопрос, задаваемый окружающей его действительности. Ответ же «дает каждый из нас, привнося в него собственную историю, свой язык и свою свободу; но наша история, наш язык и наша свобода бесконечно меняются; бесконечен и ответ мира писателю...» [16, с. 157].

«Пространство» – эмоциональное, смысловое, временное (Лотман, Манфред Науман), которое составляет настоящее литературное произведение, предполагает обширный контекст для его познания. При

изучении литературы контекст культуры необходим, так как «литературное произведение становится фактом духовной культуры, лишь будучи воспринятым читателями... Жизнь произведения во времени есть встреча с читателями – носителями новых рецепционных норм» [13, с. 42]. То есть, обучающийся должен подняться до уровня мирозерцания, «заразиться» его мыслями и чувствами, понять его модель мира и человека. Вхождение в текст предполагает как познавательную, так и рецептивно-эстетическую деятельность. Они амбивалентны, одна может переходить в другую, но вместе с тем каждая имеет свою особенность.

На основе чтения и изучения произведений русской литературы развивается и укрепляется потребность человека в постоянном общении с книгой. «Чтение как труд и творчество» (В. Асмус) формирует отношение к миру, взгляды, нравственные убеждения. Мы имеем в виду чтение не бездумное, а такое, которое в 20-х гг. XX века называли «вчувствованием» (Т. Липпе) и которое требует многообразной аналитической и синтезирующей работы ума. Именно чтение дает возможность человеку убедиться в том, что «другие люди, более умные и значительные, терпели такие же беды и жаждали того же, чего жаждем мы, поэтому книги – это двери, распахнутые в чужие души...» (А. Моруа).

Литература становится для обучающихся объектом самопознания, основой самосовершенствования и возвышения, но только истинная литература, ведь литература, «ставшая только делом «удовольствия и отдыха», уже вредна» (А. А. Ухтомский). Невозможно прививать вкус при помощи безвкусицы, ибо последняя имеет тенденцию заполнять отведенное ей пространство читательского сознания, вытесняя способность воспринимать все, выходящее за ее рамки.

Концепция литературного образования исходит из того, что литература демократична по самой своей природе: создается личностью, к личности обращена и личностью потребляется; рассчитана на сопереживание, соразмышление, диалог; предполагает – в границах объективного смысла произведения – возможность различных точек зрения на него, различных толкований. Это позволяет предположить, что только когда знание будет непосредственно пережито обучающимся, станет его конкретным внутренним опытом, только тогда оно из общечеловеческой ценности превратится в личностную ценность, станет достоянием индивидуального сознания, живым участником смысловой сферы личности, только тогда оно сможет рассказать о нем на своем собственном языке. И тогда знание начнет функционировать в реальных жизненных связях обучающегося, станет определять его отношение к миру. Изучение литературы является важнейшим средством приобщения обучающегося к богатству отечественной и мировой культуры. Одновременно изучение литературы представляет собой мощное средство формирования культурной идентичности, способности осознавать себя представителем конкретной культурной традиции, словом, определяет саму возможность становления личности. Но «знания перестают воспитывать, как только они освобождаются от начала человеческих страстей... знания, заключающие в себе прошлое, совре-

менное и будущее Отечества, должны быть наполнены трепетом личных чувств и переживаний [1, с. 75]. Для этого необходимо, чтобы «знания, содержащиеся в учебном курсе литературы, были «пропущены» через «эмоционально-нравственные» переживания обучающихся.

Русские писатели считали, – что «совершенствование, работа с самим собой... – победа именно над собой, а не над противником, является главной целью... ибо считается, что «преодолевший себя становится непобедимым»» [8, с. 59].

Таким образом, поликультурное пространство литературного образования есть пространство культуры в целом, представляющее собой взаимодействие определенных структурных составляющих: пространства текста (отдельного художественного произведения), пространства контекста (литературный процесс в целом, концептосфера и персоносфера русской литературы), пространство сверхтекста (культурная реальность). Поликультурное пространство литературного образования предстает в педвузе в качестве педагогически организованного текстового пространства, системообразующим компонентом которого является индивидуально-личностное место студента в мире русской литературы и культуры в целом, а процессообразующим элементом выступает отношение студента к художественному тексту как равноправному коммуниканту. Условиями превращения поликультурного пространства литературного образования в пространство личностного смыслового развития студентов педагогического вуза выступают:

- содержательные: личностная направленность образовательного процесса, обеспечивающая выработку обучающимися собственных нравственных ориентиров через осмысление общечеловеческих духовно-нравственных ценностей;

- технологические: организация деятельности по разрешению личностных проблем, по-особому преломленных в пространстве русской литературы; актуализация в деятельности студентов ценностей переживания, отношения к творчеству [4, с. 19].

И сегодня произведения русской литературы – взаимопроникновение ценностных миров автора и читателя, интеграция познания и самовоспитания: «Волна сознания должна уметь обнаруживать другого человека, находить в нем свою границу, а затем, обогащенная опытом собеседования, сопереживания, сострадания, образами, знаниями, культурными артефактами, возвращаться к своему владельцу как ресурс для его становления как Человека» [3, с. 41-44].

Список литературы:

1. Айзерман Л.С. Дар души и дар глагола. М. : Педагогика, 1990. 159 с.
2. Бердяев Н.А. Соб. соч. М., 1994. 413 с.
3. Голубева Л. Неразборчивые письма нашей души // Alma mater. 1999. №6. С. 41-44.
4. Дворникова Е.И. Формирование культурной идентичности и толерантности будущих учителей в процессе изучения русской литературы : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Майкоп, 2007. 55 с.
5. Зинченко В.П. Размышления о душе и ее воспитании // Вопросы философии. 2002. № 2. С. 119-136.

6. Ильин И.А. Кризис безбожия: собр. соч. в 10 т. Т. 1. М. : Русская книга, 1996. С. 333-358.
7. Маранцман В. Г. Цели и структура курса литературы // Литература в школе. 2003. № 4. С. 21-24.
8. Самохвалова В. И. Красота против энтропии. М., 1990. 174 с.
9. Троицкий В.Ю. В поисках пути праведного. Словесность в школе: книга для преподавателей русской филологии. М. : Владос, 2000. 430 с.
10. Удодов Б.Т. Субъективно-объективные основы интерпретации. Русская классическая литература и современность. Воронеж, 1985. 131 с.
11. Франкл В. Человек в поисках смысла. М., 1990. 366 с.
12. Черная Т. К. Русская литература XIX века. Ч. 1 Поэтика художественно-индивидуальных систем в литературном процессе. Ставрополь : Изд-во СГУ, 2004. 62 с.
13. Чернец Л. В. О формах интерпретации литературного произведения художественное восприятие: проблемы теории и истории : Межвуз. тем. сб. науч. тр. Калинин, 1988. 153 с
14. Переписка А.П. Чехова: в 2 т. Т. 1. М.: Худ. лит. 1984. 447 с.
15. Шадриков В. Д. Социальные науки и гуманитаризация высшего образования в России (о развитии гуманитарного образования) // Высшее образование в России. 1992. № 2. С. 45-51.
16. Barthes R. Sur Racine. Paris, 1963. 166 p.

УДК 376.684

Жабина Галина Михайловна

Филиал ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт» в г. Буденновске

Zhabina G.M.

*The Branch of SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute» in Budennovsk
E-mail: samoylova.galina89@yandex.ru*

Букреева Екатерина Николаевна

Филиал ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт» в г. Буденновске

Bukreeva E.N.

*The Branch of SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute» in Budennovsk
E-mail: katya.bukreeva.96@mail.ru*

АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ДЕТЕЙ-БИЛИНГВОВ

ANTHROPOLOGICAL ASPECT IN TEACHING RUSSIAN TO BILINGUAL CHILDREN

Аннотация. Обучение детей-билингвов русскому языку имеет важное место в системе образования начальной школы. В нашей статье рассматриваются методы и принципы обучения, классификация ошибок и психологические аспекты обучения

детей-билингвов. Важным аспектом в обучении является антропологическая миссия учителя, которая заключается в развитии биологических и психологических процессов обучающихся.

Abstract. *Teaching bilingual children Russian has an important place in the primary school education system. Our article discusses the methods and principles of teaching, classification of errors and psychological aspects of teaching bilingual children. The anthropological mission of the teacher is to develop the biological and psychological processes of students.*

Ключевые слова: методика обучения русскому языку, антропологическая миссия, принципы и методы обучения детей-билингвов, классификация ошибок.

Key words: *methods of teaching the Russian language, anthropological mission, principles and methods of teaching bilingual children, classification of errors.*

Антропологическая концепция все более интенсивно становится методологическим принципом педагогического знания. Будучи изначально обращенной к человеку, к целям, путям, способам и условиям организации его развития, педагогика как область гуманитарного знания и сфера социальной практики не может существовать вне антропологического контекста.

Современный образовательный процесс требует от педагога не только большого багажа знаний, самоотдачи, но и умения варьировать в среде межкультурного пространства. Наверное, каждый педагог столкнулся с обучением детей-билингвов. В последнее время увеличен процесс миграции в России и в мире, а воспитание детей-мигрантов занимает особое место в системе школьного образования. Ведь это не только работа педагога, которая требует от него педагогического мастерства и компетенций, но и проблемы, с которыми сталкивается ученик и его семья. К их решению активно подключают социологов, психологов, классных руководителей и учителей-предметников, чтобы адаптация обучающегося проходила максимально безболезненно для ученика и семьи.

В изучении опыта работы с детьми-мигрантами выделяют типичные психологические трудности, а в обучении русскому языку ошибки классифицируются по уровням языка. Вопросам психологической адаптации обучающегося посвящены труды О.В. Гукаленко, В.Н. Гурова, Л.М. Дробижевой. Активно изучают и развивают методику обучения русскому языку как неродному Т.М. Балыхина, А.Н. Щукин, Э.Г. Азимов.

К психологическим трудностям, которые необходимо преодолеть ученику-мигранту, относят проблемы, связанные с нарушением общения детей; проблемы, связанные с эмоциональными нарушениями (детские страхи); прочие проблемы (нарушение здоровья и т.д.). Преодолеть психологические трудности обучающемуся может помочь как психолог, так и классный руководитель. Благоприятная, дружеская обстановка, мероприятия с участием всего коллектива, а также классные часы, на которых можно рассказать об особенностях своей культуры, помогут детям-билингвам влиться в школьный коллектив. Классному руководителю необходимо обращать особое внимание на общение обучающегося в классе, на речь билингвов, следить, чтобы словарный запас пополнялся, а

речь постепенно становилась правильной. Процесс социальной адаптации может затянуться и проходить болезненно, а может пройти незаметно. Все зависит от совместной работы системы – учитель – ученик – психолог – семья – социолог. Следуя антропологическим задачам, учителю необходимо понять, как социализируется обучающийся, обосновать условия развития в образовательной системе. Ведь образовательный процесс – прежде всего целостность и неделимость духовной и биологической природы человека, взаимосвязь индивидуального и социального. Иногда ребёнку бывает сложно принять другую культуру, но научить жить в этой культуре и уважать её носителей мы можем научить.

Сегодня методисты, учёные и практики единодушно сходятся во мнении, что нет единого метода обучения детей-билингвов. Необходимо комбинировать различные подходы и методы. А.Н. Щукин и Э.Г. Азимов разделяют методы на прямые, сознательные, комбинированные, интенсивные. К прямым методам обучения они относят натуральный, прямой, аудиовизуальный, аудиолингвальный методы обучения. Используя данный метод, учитель должен создать непосредственные (прямые) ассоциации между лексическими единицами, грамматическими формами языка и соответствующими понятиями. Под сознательным методом ученые понимают осознание учащимися языковых фактов и способов их применения в речевой деятельности. Этот метод активно формирует речевые навыки и умения обучающихся. Интенсивный метод обучения направлен на овладение устной иноязычной речью в сжатые сроки и при значительной ежедневной концентрации учебных часов, включает коллективные формы работ. Этот метод целесообразно использовать в краткосрочном обучении [1, с. 30].

Т.М. Балыхина в учебном пособии «Методика преподавания русского языка как неродного» отмечает особую роль в обучении русскому языку чтения стихов, исполнения песен, усвоения рассуждений, изучения русской культуры, человеческих взаимоотношений. Методист утверждает, что «даже если в стихе не всё понятно, дети гордятся тем, что могут сказать что-то «длинное» на новом языке. Это повод для самоутверждения» [1, с. 50]. Необходимо активно изучать традиции, праздники, обряды, а также проводить межкультурный диалог. Тогда обучающиеся будут делиться особенностями своей культуры и изучать другую культуру, учиться сравнивать.

Методика обучения русскому языку детей-билингвов в начальной школе занимает особое место в обучении. Необходимо не только учитывать индивидуальные особенности ребёнка, работать с семьёй, но и иметь представление о родном языке билингва, обратить внимание на методику обучения, изучить ошибки в обучении детей-билингвов. Для учителя важно иметь представление о родном языке билингва, тогда ему проще будет построить систему работы. Например, в тюркской языковой семье нет категории рода и носителям этих языков необходимо рассказать об этой особенности языка. Тогда обучающийся не будет допускать ошибок не только в письменной речи, но и в устной. Для представителей славянской

языковой семьи данная категория заложена с момента развития устной речи ребёнка. Ещё на стадии формирования устной речи мы обращаем внимание ребёнка на категорию рода (Папа пришёл, но мама пришла. Солнце село.)

В учебно-методическом пособии «Работа с детьми мигрантов в образовательных учреждениях» Н.Н. Касенова подробно описывает ошибки в обучении русскому языку. Исследователь классифицирует ошибки по уровням языка и виду речевой деятельности. Н.Н. Касенова отмечает, что «ошибки чаще всего вызваны механизмами внутриязыковой и межьязыковой грамматической интерференции, их взаимодействием и взаимосвязью» [6, с. 148]. Учителю необходимо обратить внимание на начальный этап обучения билингвов. Ведь именно на этом этапе появляются ошибки, «связанные с внутриязыковой интерференцией на лексическом и грамматическом уровнях» [6, с. 149]. Обучая билингвов, необходимо создать условия для формирования верных ассоциативных связей в пределах изучаемых слов, выражений и конструкций. Особое внимание учителю необходимо обратить на развитие речи билингвов, необходимо помочь преодолеть барьер «разговора», создать благоприятные условия для коммуникативной ситуации. На этом этапе обучающийся может допускать ошибки на разных уровнях: фонетическом (пропуск непронизносимых согласных – здрастуйте), фонематическом (арбота – работа), грамматическом (мы будем уроки в вторник), лексическом (мой дедушка – старинный человек) [6, с. 150]. Эти ошибки имеют незначительный характер в живой речи, но учителю необходимо обращать внимание на такую речь и ненавязчиво её исправлять.

Исследователь Н.Н. Касенова указывает на 6 уровней ошибок применительно к общему овладению русским языком. На базовом уровне необходимо уделить внимание владению нормами употребления русского падежа, неправильное произношение гласных или согласных звуков, ошибки в координации и согласовании, управлении, примыкании; ошибки в видовременных формах, лексические ошибки, неумение четко определить речевую задачу, планировать ход общения [6, с. 156].

Особое внимание учителю необходимо обратить на обучение письму, ведь это процесс, который требует от ученика умений сочетать слова в письменной форме для выражения своих мыслей. Ю.А. Меллес, Е.А. Николаева в работе «Типы ошибок в речи инофона» выделяют преобладающие ошибки в процессе овладения письмом: графические, каллиграфические, коммуникативные [5, с. 72].

Чтобы процесс обучения русскому языку билингвов проходил успешно, необходимо организовать учебный процесс по следующим направлениям: освоение лексики, обогащение и активация словаря учащихся; фонетическая работа, освоение грамматики русского языка, развитие речи [6, с. 155].

Знание особенностей каждого этапа при формировании навыков даст возможность управлять процессом обучения, прогнозировать возможности появления ошибок и своевременно предупреждать их [5, с. 72]. Следуя антропологической миссии, учителю необходимо воспринимать ученика как

активного субъекта воспитательного процесса, признать решающее значение в самовоспитании и саморазвитии обучающегося.

Обучение русскому языку детей-билингвов – процесс непростой. Он требует от учителя терпения, внимательного отношения к речи обучающегося. Но как говорил К.Д. Ушинский, «язык народа – лучший, никогда не увядающий и вечно распускающийся цвет его духовной жизни, начинающийся далеко за границами истории» [7, с. 558]. Именно через диалог культур, историю, традиции мы сможем доступно и увлекательно обучать русскому языку билингвов.

Список литературы:

1. Балыхина Т.М. Методика преподавания русского языка как неродного (нового): учебное пособие для преподавателей и студентов. М.: Изд-во РУДН, 2007. 187 с.
2. Гукаленко О.В. Теоретико-методологические основы педагогической поддержки и защиты учащихся-мигрантов в поликультурном образовательном пространстве. Бендеры, 2000. 288 с.
3. Гуров В.Н. Формирование толерантной личности в полиэтнической образовательной среде. М., 2004. 240 с.
4. Дробижева Л.М. Общероссийская идентичность и уровень межнационального согласия как отражение вектора консолидационных процессов // Социологические исследования. 2017. № 1. С. 25-36.
5. Касенова Н.Н., Мусатова О.В., Подзорова С.В. [и др.] Психолого-педагогическое сопровождение детей-инофонов, билингвов и мигрантов в организациях, осуществляющих образовательную деятельность в условиях ФГОС: учебно-методическое пособие [Электронный ресурс]; Новосиб. гос. пед. ун-т: Кант, 2017. 92 с. URL: <https://lib.nspu.ru/views/Library/72875/read.php> (дата обращения: 10.10.2022)
6. Касенова Н.Н., Мусатова О.В. Проблемы психолого-педагогического сопровождения детей-инофонов, билингвов и мигрантов в начальной школе // Сибирский педагогический журнал. 2017. № 5. С. 87-97.
7. Коджаспирова Г.М. Педагогическая антропология как отрасль знания // Вестник Московского педагогического университета. Серия «Педагогика и психология». 2012. № 4 (22). С. 8-20.
8. Меллес Ю.А., Николаева Е.А. Типы ошибок в речи инофона // Обучение русскому языку как неродному: педагогический опыт Санкт-Петербурга: сборник статей. СПб.: СПб АППО, 2012. С. 71-79
9. Работа с детьми мигрантов в образовательных организациях: учебно-методическое пособие / Н.Н. Касенова, О.В. Мусатова, Г.К. Джурабаева [и др]; М-во науки и высшего образования Российской Федерации, Новосиб. гос. пед. ун-т, Новосиб. регион. общ. орг. «Узбекско-русский национально-культурный центр». Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2020. 198 с.
10. Ушинский К.Д. Собрание сочинений: в 10 т. М.- Л., 1948-1952. Т. 2. 558 с.
11. Цейтлин С.Н. Специфические ошибки азербайджанско-русских билингвов в письменной речи // Русистика и современность: Материалы VII международной научно-практической конференции. СПб. 2005. С. 51-53.

Калус Ирина Владимировна

Филиал ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт» в г. Ессентуки

Kalus I. V.

The Branch of SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute» in Essentuki

E-mail: irina.kalus@yandex.ru

Бурова Галина Петровна

Филиал ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт» в г. Ессентуки

Burova G. P.

The Branch of SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute» in Essentuki

E-mail: professorburov@rambler.ru

ПОТЕНЦИАЛ ХУДОЖЕСТВЕННОГО СЛОВА КАК АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ КАТАЛИЗАТОР РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ И ЯЗЫКОВОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ-БИЛИНГВОВ

THE POTENTIAL OF THE ARTISTIC WORD AS AN ANTHROPOLOGICAL CATALYST FOR PERSONALITY DEVELOPMENT IN THE PSYCHOLOGICAL, PEDAGOGICAL AND LANGUAGE ADAPTATION OF BILINGUAL CHILDREN

Аннотация. Статья посвящена раскрытию спектра потенциальных возможностей, заложенных в художественном слове и являющихся потенциальным антропологическим катализатором развития личности ребёнка-билингва, испытывающего потребность в психолого-педагогической и языковой адаптации в русскоязычной среде. Поскольку билингвизм привносит ряд дополнительных психологических черт в портрет личности, возможно применение ряда методик, связанных с её творческим самораскрытием и этико-эстетическим восприятием. Этому способствует художественное слово, актуализирующее «творческое поведение» (М.М. Пришвин) и поэтический взгляд на мир, способные перешагнуть за рамки привычных стереотипов восприятия и сделать возможным объединение культурных кодов личности без утраты их национальной самоидентификации.

Annotation. The article is devoted to the disclosure of the spectrum of anthropological potential possibilities inherent in the artistic word and being a potential catalyst for the development of the personality of a bilingual child who is in need of psychological, pedagogical and linguistic adaptation in a Russian-speaking environment. Since bilingualism brings a number of additional psychological traits to the portrait of a person, it is possible to apply a number of techniques related to her creative self-disclosure and ethical and aesthetic perception. This is facilitated by an artistic word that actualizes “creative behavior”

(M. M. Prishvin) and a poetic view of the world that can step beyond the usual stereotypes of perception and make it possible to combine cultural codes of personality without losing their national identity.

Ключевые слова: билингвизм, билингвы, антропологический потенциал, языковая адаптация, социализация личности, творческое развитие, художественное слово, художественность, творческое поведение, национальная культура, национальная самоидентификация.

Key words: bilingualism, bilinguals, anthropological potential, language adaptation, socialization of personality, creative development, artistic word, artistry, creative behavior, national culture, national self-identification.

Психолого-педагогическая и языковая адаптация детей-билингвов в настоящее время нуждается в разработке новых подходов к реализации и выступает инструментом, который впоследствии позволил бы разрешить многие вопросы межнациональных взаимодействий, взаимопроникновения культур, национальной самоидентификации. Одним из таких подходов, расширяющим свои границы от сугубо языковых или воспитательных дискурсов до выходов на духовно-эстетическую парадигму построения отношений с ребёнком, является обращение к неисчерпаемому антропологическому потенциалу художественного слова.

Сразу обозначим, что антропологические маркеры, или модусы, они же критерии художественности довольно точно были определены в середине XIX столетия отечественным философом И.А. Ильиным в сочинении «Основы искусства. О совершенном в искусстве» (1837) [1], которое в виде лекции было озвучено им в Берлинском университете в годовщину столетия со дня смерти «солнца русской поэзии» А.С. Пушкина.

Обращение к научно-философской работе мыслителя обосновываем исходным тезисом, заключающим, что не всякий, взявший в руки перо, является писателем, особенно сегодня, когда каждый, имеющий персональный компьютер имеет доступ к аудитории. И, соответственно, не любое печатное слово, стремящееся попасть в рамки того или иного художественного жанра, может считать собственно художественным. На протяжении существования теории искусства и литературы усилиями разных культурных деятелей вырабатывались признаки настоящего искусства. И.А. Ильин сумел обобщить и конкретизировать их в лаконичной и завершённой форме, считая, что таковыми критериями художественности в искусстве выступают:

- духовно-эстетический идеал, определяющий наполненность, то есть содержательность произведения;
- верность изображения (подразумевается не фактографическая точность, а соответствие правде жизни);
- оригинальность (творческое начало, образующее первичные тексты);
- народность, противостоящая элитарности;
- устремлённость художника к гражданско-национальному самосознанию при создании текста;
- боговдохновенность (наличие «искры Божией» в произведении).

Заметим, что в рамках психолого-педагогической и языковой адаптации детей-билингвов, их личностного самораскрытия мы будем отталкиваться именно от приведённого понятия художественности слова. Это заранее выводит за пределы наших обращений многочисленные тексты массовой литературы и беллетристики, поскольку подлинной силой полноценного воздействия на душу ребёнка обладают только художественные сочинения. Оговорим сразу, что предпочтительнее обращаться к устоявшимся классическим образцам художественного слова XIX века – к поэтическим сочинениям Ф.И. Тютчева, А.А. Фета, А.С. Пушкина, М.Ю. Лермонтова, используя при необходимости их прозу или публицистику; к прозаическим сочинениям Н.В. Гоголя, И.А. Гончарова, И.С. Тургенева, Л.Н. Толстого, Ф.М. Достоевского. У многих наших классиков наличествует так называемый «кавказский текст», обращение к которому также обогащает восприятие этого уникального пространства и вызывает большой интерес у всех, кто его населяет.

В XX веке мы бы также рекомендовали опираться на магистральную линию художественной литературы, продолжающую высокую классическую традицию. В первой половине столетия это могут быть произведения И.А. Бунина, А.А. Блока, С.А. Есенина, А.А. Ахматовой, О.Э. Мандельштама, М.А. Шолохова, М.М. Пришвина, М.А. Булгакова, А.А. Платонова и др.

Во второй половине XX века наиболее ярко «златая цепь» отечественной традиции просматривается в направлениях военной и деревенской прозы: в творчестве Ю.В. Бондарева, В.М. Шукшина, В.Г. Распутина, Ю.П. Казакова, В.И. Белова, Л.И. Бородина, В.В. Личутина, В.Н. Крупина и др. Единые темы, единые вопросы, единые проблемы этой нравственно-философской прозы выступают прочным смысловым узлом, собирающим воедино устремления всех жителей России, так или иначе кровно связанных как с темой Великой Отечественной войны, так и с жизнью на земле, с «вечными» парадигмами, определяющими бытие человека.

Списки могут быть расширены по желанию педагога, и для работы с художественным текстом могут быть выбраны рассказы современных авторов XXI века, также использующих слово в традиционном ключе: В.В. Михальского, В.И. Лихоносова, А.Н. Котова, Н.В. Смирнова, И.Г. Марковского, А.В. Пиценко и др.

Важно, чтобы отбор художественных текстов отвечал требованиям адекватности ситуации, чтобы они были актуальными, понятными, красивыми, небольшими, легко усваивающимися (или чтобы такие условия создавал педагог), чтобы они нравились ребятам, для этого при необходимости им можно создавать условия выбора.

В рамках междисциплинарной научно-исследовательской лаборатории под руководством проф. И.В. Калус «Психолого-педагогические условия языковой и социокультурной адаптации билингвов в системе образования

Ставропольского края», которая действует в Филиале Ставропольского государственного педагогического института в г. Ессентуки, был реализован ряд успешных проектов, использующих потенциал художественного слова и народной культуры в самых разных их формах и проявлениях: фестивали, конференции, семинары, Круглые столы, мастер-классы, выставки народных промыслов и кухонь разных культур, выставки фоторабот, конкурсы чтецов, исполнение музыкальных номеров, проекты по занимательным страницам русского языка и психологической адаптации, творческие художественные проекты по созданию и озвучке видеороликов с написанием текстов на разных языках.

Всё это способствовало максимальному творческому самораскрытию потенциала детей-билингвов, их успешному взаимодействию с русскоязычными студентами в образовательной и воспитательной деятельности за пределами аудиторий. Проф. И.В. Калус для языковой и социокультурной адаптации студентов-билингвов был создан ряд авторских текстов-легенд о главных горах Северного Кавказа, которые, сохраняя сказочное начало и региональный колорит, несут в себе высокий духовный заряд. Это позволяет в общем геопространстве любимых гор, знакомых с детства каждому жителю нашего края, найти точки соприкосновения разных национальных культур и объединяться на вершинах добра, красоты, любви, этического поведения и художественного слова, реализовывать собственные творческие порывы каждому ребёнку.

Задача педагога при работе с ребёнком-билингвом создать для него такую атмосферу, чтобы она не просто благоприятствовала учёбе и была безопасной, но и способствовала активизации «творческого поведения». Термин этот ввёл художник слова, которого долгое время считали лишь детским живописателем природы, однако с публикацией его дневников исследовательское и читательское восприятие его личности изменилось. Речь идёт о М.М. Пришвине, и мыслитель этот может вполне претендовать на то, чтобы войти полноценным представителем в историю русской философии.

«Творческое поведение» в одноимённой главе из книги «О творческом поведении»[2] философ определяет как «способность делать больше, чем нужно только себе: это способность славить..., но не самому славиться» [2. с. 32].

И говоря о проявлении «творческого поведения», мы хотели бы подчеркнуть его обоюдный характер – со стороны педагога и со стороны ученика, осваивающего русское слово и русскую культуру, погружающегося в них. Такая деятельность всегда учитывает ситуацию, те потребности, которые именно в данный момент возникают у ребёнка – допустим, это, на каком-то начальном этапе, необходимость усвоить речевой этикет приветствий, прощаний, благодарности, вежливой просьбы. И тогда в лучших образцах словесности педагог актуализирует именно этот пласт.

Не менее благоприятно обращение к сезонным изменениям природы. Темы осени, зимы, весны, лета вдохновляли и всегда будут вдохновлять тех, кто умеет проникнуться их красотой, кто пробует найти слова, чтобы описать это на своём родном или на русском языках. И здесь мы хотели бы подчеркнуть важный вектор, который создаётся педагогом, – на поэтическое, а не обыденное восприятие окружающего мира.

«Секрет прозы есть поэзия» [2. с. 124], – писал знаток тонких наблюдений над преобразованиями природы М. М. Пришвин в книге «О творческом поведении», в разделе «Творческое поведение». И далее, в главе «Слово к молодым, философ углубляет своё понимание этого тезиса, объясняя, что же такое – искомый поэтический взгляд на мир: «Секрет и сердце поэзии есть чувство современности в том смысле, что не приходим со временем, а сами делаем новое время» [2. с. 124].

Отталкиваясь от этих мегаважных слов философа, подытожим, что мы глубоко убеждены: только наш личный вклад в построение образовательного пространства способен совершить чудо и преобразовать мир по тем образцам, которые хотели бы видеть вокруг себя. Можно иметь тысячи обучающих пошаговых методик работы с детьми-билингвами, но все они окажутся неэффективными, если для работы будут выбраны некачественные образцы русской словесности, если отбор их не будет учитывать интересов ребёнка, если задания к художественным текстам будут носить сугубо механический нетворческий характер, если при реализации методик не будем ощущать контакта с ребёнком, не будем видеть его живого отклика и, самое главное, если сердце педагога будет наполнено глубоким равнодушием к маленькому человеку.

Можно сказать, перефразируя М.М. Пришвина, что главным «секретом и сердцем» психолого-педагогического и языкового сопровождения детей-билингвов является любовь педагога к ребёнку, любовь к своему труду и к подлинно художественному слову. Всё, вместе взятое, способно актуализировать антропологический потенциал, являющийся ключом раскрытия личности, и превратить образовательное пространство в волшебный мир, в который ребёнок-билингв будет входить без всякого страха, с желанием и радостью постигая тайны как своей национальной, так и русской культуры, с восхищением открывая миры, запечатлённые в слове, и выражая себя в своём «творческом поведении» так же полно и глубоко, как это во все времена делали настоящие творцы художественной словесности.

Список литературы:

1. Ильин И.А. Основы художества. О совершенном в искусстве // Собр. соч.: В 10 т. Т. 6. Кн. 1. М.: Русская книга, 1996. 560 с.
2. Пришвин М.М. О творческом поведении. М.: Советская Россия, 1969. 159 с.

Куваева Лолита Владимировна
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный
педагогический институт», г. Ставрополь

Kuvaeva L.V.
SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol
E-mail: lolitakuvaeva@rambler.ru

АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ МЕЖКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

ANTHROPOLOGICAL APPROACH TO THE FORMATION OF A LINGUISTIC PERSONALITY IN MODERN INTERCULTURAL SPACE

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования языковой личности в процессе изучения иностранных языков, основываясь на теории антропоцентризма и антропологическом подходе в лингвистике, в частности. Языковая личность рассматривается как целостная личность, содержащая психологические, социальные, этические и другие компоненты, раскрывающиеся через ее язык.

Abstract. The article deals with the problem of the formation of a linguistic personality in the process of learning foreign languages, based on the theory of anthropocentrism and the anthropological approach in linguistics in particular. A linguistic personality is considered as an integral personality containing psychological, social, ethical and other components that are revealed through its language.

Ключевые слова: языковая личность, антропологический подход, личностно-ориентированное обучение.

Key words: linguistic personality, anthropological approach, personality-oriented learning.

Языковая личность стала объектом внимания в теории и методике преподавания иностранных языков в связи со сменой парадигмы лингвистических исследований. В лингвистике объектом изучения является язык, который также является предметом преподавания на уроках иностранного языка. В методике использовались и используются основные лингвистические понятия и законы; и, прежде всего, данные сравнительного языкознания, поскольку они определяют специфику объекта обучения. Современная лингвистика, все более ориентированная на учащихся, потребовала пересмотра методологических основ преподавания иностранных языков.

Решение проблемы языковой личности основывается на теории антропоцентризма в гуманистическом знании в целом и антропологическом подходе в лингвистике в частности, который рассматривает понятие «языковая личность» как фундаментальное.

Основная идея антропологического подхода в лингвистике основана на понимании человека через знание языка. В то же время языковая личность

рассматривается как целостная личность, содержащая психологические, социальные, этические и другие компоненты, раскрывающиеся через ее язык.

Наиболее распространенные определения термина «языковая личность» в лингвистике включают в себя следующие:

- это личность, выраженная в языке и посредством языка, реконструированная в своих основных чертах на основе языковых средств;

- это совокупность способностей и характеристик человека, определяющих создание и восприятие речевых продуктов (текстов), которые отличаются: а) степенью структурной и языковой сложности, б) глубиной и точностью отражения действительности, в) конкретной целевой направленностью.

Принимая во внимание тенденции в лингвистике, методика преподавания иностранных языков также учитывает достижения психологии и связывает процесс обучения со становлением и развитием личности. Следовательно, методологический аспект разработки концепции языковой личности соотносится с разработкой понятия «личность» в целом.

Понятие «языковая личность» декларируется как результат иноязычного образования, основанного на ознакомлении через иностранный язык не только с языковой системой, но и с концептуальной картиной мира, где проживают носители языка формируют их национальный характер и национальный менталитет. Интернет-среда стала местом пересечения многих культур и характеризуется следующими особенностями: предоставляет и накапливает опыт сотрудничества с представителями разных культур, опыт проживания в культурном и социальном пространстве, а также способствует подготовке студентов к общению с людьми с различным мировоззрением и различным социальным статусом.

При антропологическом подходе в центре образовательного процесса ставится учащийся, с его разнообразными потребностями и интересами, согласно которому изучение природы и определение структуры языковой личности должно проводиться с использованием преобладающего компетентностного подхода в области методологии.

Информатизация предполагает межкультурную коммуникацию не как прямые контакты представителей разных лингвокультурных сообществ, а скорее, как опосредованные взаимодействия в среде Интернет, а также через электронные образовательные ресурсы. Под влиянием этих факторов определенным образом меняются требования к межкультурно-коммуникативной компетенции в условиях информатизации, целевой категории иноязычного образования. Формирование межкультурной и коммуникативной компетенции в условиях информатизации иноязычного образования требует создания системы иноязычного образования, которая опиралась бы на современные методологические подходы к системе образования (В.П. Беспалько, А.А. Вербицкий, Б.С. Гершунский, В.В. Давыдов, В.И. Загвязинский, А.В. Хуторской и др.)

Для того чтобы построить действительно эффективную систему иноязычного образования в условиях информатизации, необходимо определить приоритеты в системе иноязычного образования. Перед современным лингвистическим образованием ставится комплекс задач в связи с поиском новых путей формирования личности современного специалиста, способного легко ориен-

тироваться в глобальном информационном обществе, понимая его ценности и смыслы, соотнося их с личным мировоззрением. В связи с этим перед иноязычным образованием стоит конкретная задача: развитие аксиологических установок личности через ее обогащение универсальными и национально-специфическими ценностями своей и других культур; усиление гуманитарного аспекта, общекультурного содержания образования, связанного со степенью понимания явлений человеческой жизни, полифоническим мировоззрением.

Возросший спрос на знание иностранных языков и, соответственно, возросший социально значимый статус иноязычного образования привели к изменениям, которые происходят как в образовательной политике, так и в методической системе. Образовательная политика в области иноязычного образования направлена на:

- развивающий потенциал иностранного языка (И.Л. Бим, И.А. Зимняя, Г.А. Китайгородская и др.);
- коммуникативно-ориентированное обучение иностранному языку (И.Л. Бим, А.А. Вербицкий, В.П. Кузовлев и др.);
- изучение теоретических моделей коммуникативной компетентности;
- интенсификация процесса обучения иностранному языку;
- гармонизация уровней владения иностранным языком с европейскими требованиями.

В отечественной лингвистической литературе понятие «подход» трактуется как стратегия обучения. Мы согласны с И.А. Зимней [1] в том, что понятие «подход к преподаванию» шире и значимее: это мировоззренческая категория, отражающая социальные установки субъектов преподавания как носителей общественного сознания, а также глобальную и системную организацию и самоорганизацию, включающую все его составляющие. Термин «подход» понимается как стратегия, общее направление в обучении иностранному языку.

В зависимости от доминирующих педагогических идей на разных этапах развития методики преподавания существовали различные подходы к решению проблем преподавания иностранных языков. Сторонники каждого подхода подчеркивали преимущества одних и доказывали несостоятельность других, находясь в постоянном поиске путей повышения эффективности процесса обучения иностранному языку. Введение культурного компонента в обучение иностранному языку обусловлено прежде всего преобладанием понятий языка и культуры. Изучение иностранного языка не может ограничиваться его знаковой системой, поскольку любой язык содержит информацию о культуре, истории, реалиях и традициях носителей этого языка. Изучение «другой» культуры учащимися позволяет интерпретировать ее и говорить о своей культуре, оценивать ее, воспринимать с точки зрения стороннего наблюдателя.

Однако главным в интерпретации социокультурных целей и содержания образования на иностранных языках является ориентация на личность учащегося, на национально-культурный фон его родной среды и на ту роль, которую играют его опыт и идеи, сформированные в его родной культуре, играют в процессе постижения чужой культуры, формирование языковой личности.

Наиболее важными факторами в этом отношении являются: социально-политический контекст жизни в родной стране; исторические, культурные,

социально-экономические, эстетические и этические нормы родной для учащегося социокультурной среды; особенности процесса социализации в его родной стране через межличностное общение, средства массовой информации, религию; индивидуальные факторы, такие как возраст учащегося, степень его осведомленности в культуре изучаемых стран и народов, его интересы и потребность в овладении иностранными языками.

Согласно европейским нормативным документам, обсуждение таких проблем, как индивидуальные особенности восприятия иноязычной реальности учащимся, его мысли о ней, его лингвистический опыт в ситуациях восприятия и взаимодействия, способность адекватно разрешать ситуации нарушения процесса коммуникации – все это характерно для организации обучения иностранному языку в соответствии с личностно-ориентированным подходом. Методологическая доминанта антропологического подхода, по мнению исследователей, включает проблемные социокультурные задания, которые применяются с точки зрения их образовательной и методологической приемлемости, имеют личностно-ориентированный характер и направлены на развитие иноязычной коммуникативной компетенции и общей культуры общения и познания.

В современной методике преподавания иностранных языков существуют различные методологические концепции, которые выдвигают совместное изучение языка и культуры в качестве приоритетных положений. К ним относятся лингвокультурный, коммуникативно-этнографический и социокультурный подходы. Различия между ними наблюдаются в интерпретациях первоначального предположения. Таким образом, лингвокультурный подход фокусируется на изучении продуктов национальной культуры (которые проявляются в основном в лексике), коммуникативно-этнографический подход фокусируется на национальных и этнических аспектах коммуникативного поведения, в то время как социокультурный фокусируется на культурных явлениях, проявляющихся на национальном, этническом и социальном уровнях. Антропологический подход является одним из наиболее оптимальных подходов, поскольку он учитывает конкретные потребности и способности учащихся, и обеспечивает реальные коммуникативные навыки.

Согласно теории межкультурной коммуникации С.С. Кунанбаевой [2], базовой категорией в ней является лингвокультура, синтезирующая «язык-культуру-личность» в органическое целое. По мнению С.С. Кунанбаевой, только такой междисциплинарный конструкт «язык-культура-личность» отражает материальную и духовную идентичность языковых групп, позволяющую субъекту межкультурной коммуникации эффективно взаимодействовать в глобальном жизненном пространстве, используя язык и культуру партнеров по общению в качестве основы взаимопонимания и сотрудничества.

Категория лингвокультуры определяется автором как методологическая основа теории иноязычного образования. Этот постулат был выведен на основе сделанного автором вывода о том, что объективным проявлением социализации индивида является его включение, ментальная рефлексия и овладение таким органическим единством, как язык и культура определенного этноса, имеющего базовую и фиксированную форму мышления, основанную на родной лингвокультуре.

Такое переосмысление теории и практики преподавания иностранных языков предопределило обновление целевых ориентиров в преподавании иностранных языков. Обновленные цели проявляются в новом конечном результате: формировании межкультурной компетенции и способности индивида к межкультурному общению. Управление формированием субъекта межкультурной коммуникации в образовательном процессе осуществляется на основе первичной языковой личности или языковой личности, сформированной на основе родной культуры.

Список литературы:

1. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов: учебник для студентов высших учебных заведений, обучающихся по педагогическим и психологическим направлениям и специальностям. 3-е изд., пересмотр. Москва: Изд-во Московского психолого-социального ин-та; Воронеж: МОДЭК, 2010. 447 с.

2. Кунабаева С.С. Теория и практика современного иноязычного образования. Алматы, 2010. 341 с.

УДК 801.8

Кузнецова Татьяна Борисовна

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

Kuznetcova T.B.

SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol

E-mail: kuznecova_t@list.ru

Рябченко Наталья Николаевна

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

Rabchenko N.N.

SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol

E-mail: natascha.nazarenko@yandex.ru

ФАМИЛЬЯРНАЯ ЛЕКСИКА В РЕЧИ ШКОЛЬНИКОВ КАК АНТРОПОЛОГИЧЕСКАЯ И ЛИНГВОЭКОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

FAMILIAR VOCABULARY IN THE SPEECH OF SCHOOLCHILDREN AS AN ANTHROPOLOGICAL AND LINGUOECOLOGICAL PROBLEM

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению актуальной антропологической и лингвоэкологической проблемы засорения русского языка. Лингвоэкология – это гибридная наука, цель которой выявить возможные коммуникативные риски в процессе взаимодействия в различных сферах деятельности, в частности в педагогической. В

нашем исследовании мы обращаемся к изучению особенностей употребления фамиллярной лексики как подпласта разговорной в речи обучающихся, предлагаем упражнения и рекомендации по устранению данных языковых единиц из речи школьников, т.к. фамиллярная лексика не только является показателем безграмотности, невоспитанности, но способна провоцировать конфликтные ситуации в педагогическом общении. Методические рекомендации дают возможность не только устранить эти языковые элементы из речи, но и обогатить словарный запас обучающихся.

Abstract. *The article is devoted to the consideration of the actual anthropological and linguo-ecological problem of clogging the Russian language. Linguoecology is a hybrid science, the purpose of which is to identify possible communication risks in the process of interaction in various fields of activity, in particular in pedagogical. In our study, we turn to the study of the features of the use of familiar vocabulary as a sublayer of colloquial speech in the speech of students, we offer exercises and recommendations for eliminating these linguistic units from the speech of schoolchildren, because familiar vocabulary is not only an indicator of illiteracy, bad manners, but is capable of provoking conflict situations in pedagogical communication. Methodological recommendations make it possible not only to eliminate these linguistic elements from speech, but also to enrich the vocabulary of students.*

Ключевые слова: антропология, лингвоэкология, лексикология, разговорная лексика, фамиллярная лексика, семантизация, лингвистический анализ, коммуникация, речевое поведение, обогащение словарного запаса.

Key words: *anthropology, linguoecology, lexicology, colloquial vocabulary, familiar vocabulary, semantization, linguistic analysis, communication, speech behavior, vocabulary enrichment.*

Современное образовательное пространство состоит из множества аспектов, которые непосредственно влияют на его эффективное функционирование, одним из основополагающих является антропоцентрическая направленность, которая предполагает обращение к человеческой личности во всех ее проявлениях, в первую очередь это касается личности ребенка, являющегося ядром любых образовательных отношений. Антропоцентризм этих отношений репрезентируется в коммуникации, эффективность которой напрямую зависит от сформированности всех компетенций, заявленных во ФГОС: коммуникативной, языковой, лингвистической. Разносторонность и многофункциональность коммуникации в образовательном пространстве порождает и множество проблем в формировании представленных выше компетенций, и для того, чтобы решать эти проблемы, мы и обращаемся к лингвоэкологии – междисциплинарной науке, главной задачей которой является мониторинг современного состояния языка с целью сохранения языковой картины мира, а также изучение языковой личности и стратегий речевого поведения творца современной коммуникативной деятельности [7]. Свое начало эколингвистика берет в трудах таких зарубежных ученых, как У. Маккей, Э.Хауген и др. В отечественной науке – это труды А.П. Сковородникова, Л.И. Сковрцова и др. В нашей статье мы обращаемся к лингвоэкологии как направлению лингвистической теоретической науки, которая изучает

факторы, негативно влияющие на развитие и использование языка, а также изучает пути и способы решения проблем эффективной коммуникации [7].

В связи с этим предметом нашего рассмотрения в рамках лингвоэкологического подхода в формировании антропоцентрического направления деятельности педагога и обучающегося является фамильярная лексика, которая негативно влияет на эффективность коммуникации, нарушает чистоту, правильность, доступность речи, а также искажает нормы этикета, а в некоторых коммуникативных ситуациях унижает человеческое достоинство.

Обратимся к рассмотрению данного понятия в лингвистической литературе. Традиционно с точки зрения функционально-стилевой направленности лексика русского языка делится на две большие группы: книжная и разговорная. Стоит отметить, что книжная лексика более структурирована и однородна, что связано с ее нормированностью и кодифицированностью. Разговорная же лексика диффузна, т.к. не имеет четких границ между пластами, нормирована отчасти, а также может иметь помету «ненормативное».

Рассмотрим представленность понятия «фамильярная лексика» в лингвистической литературе. Так, в словаре-справочнике под редакцией Д.Э. Розенталя фамильярная лексика – это «лексика, свойственная разговорной речи и просторечию и имеющая или интимный, или развязный, слишком непринужденный, бесцеремонный характер. Врать, сочинять (в значении «лгать», трепать (в значении «очень часто упоминать, подвергать обсуждению поносить»), старушечья» [6, с. 213]. В словаре С.И. Ожегова фамильярный обозначено как «неуместно развязный, слишком непринужденный» [5, с. 693]. Ю.А. Бельчиков отмечает, что «фамильярная речь отличается повышенной непринужденностью выражения говорящим своих мыслей, чувств, отношения к собеседнику, предмету разговора» [2, с. 44]. Таким образом, все исследователи сходятся в том, что данный пласт лексики свойственен непринужденной беседе, т.е. должен репрезентироваться в неофициальном бытовом речевом поведении.

К сожалению, современные школьники совершенно не владеют принципами разграничения ситуаций речевого поведения: и непринужденная, дружеская форма взаимодействия между собой перетекает в коммуникативную ситуацию «педагог – обучающийся», тем самым создавая конфликтные ситуации и вызывая чувство неловкости у коммуникантов. Например, в речи обучающихся могут встречаться такие слова, как «училка», «Марь Ванна», «ожиданчик», «нежданчик», «оболтус», «псих» и др. Могут употребляться фразы, обращенные к учителю: «Ну, Вы, блин, даете», «Мне ваша тройка до лампочки», «Плыви, куда шла» и т.п.

Анализ показал, что в речи современных школьников отмечен ряд существенных недостатков: 1) ограниченность словарного запаса, бедность грамматического строя речи, выражающиеся в неоправданном использовании единообразных синтаксических конструкций; 2) неуместное, стилистически не оправданное употребление фамильярной лексики.

Также стоит отметить, что употребление фамильярной лексики затрагивает не только лингвистические проблемы, но этические, психологические, т.к. проекция этой лексики в речи свидетельствует о невоспитанности обучающихся, об их низком уровне эмпатии, и конечно, о безграмотности.

Таким образом, работа учителя на уроках русского языка должна быть направлена не только на формирование лингвистической и языковой компетенции, но и в большей степени коммуникативной, т.к. это позволит обучающимся не только правильно построить свое речевое поведение, но и не допустить ситуации языкового «хамства», предотвратить конфликт.

Так, работа, ориентированная на обогащение словарного запаса и грамматического строя речи, будет содействовать устранению в коммуникации обучающихся фамильярной лексики, овладению основными учебно-языковыми умениями, к которым относятся осознание и разграничение школьниками разнообразных оттенков лексических и грамматических значений слов, их стилистических особенностей и сферы употребления. Реализуя задачи обогащения словарного запаса и грамматического строя речи у обучающихся, учитель русского языка содействует формированию у них умений отбирать наиболее уместные для каждого коммуникативной ситуации языковые средства, учитывать в той или иной коммуникативной ситуации совокупность определенных факторов, к которым относятся задача высказывания, адресат, время, место. Наличие обозначенных умений делает речь обучающихся более точной, устраняет фамильярный стиль общения между учениками.

Особенности процесса обогащения словаря и грамматического строя речи обучающихся заключаются в переводе нелитературных слов, в том числе слов, относящихся к фамильярной лексике в соответствующую коммуникативную ситуацию. В практике преподавания русского языка этот процесс можно реализовать с помощью определённых направлений.

Первое направление – изучение лексики и грамматики посредством анализа структурных и семантических особенностей определенных языковых средств, их функционирования в речи.

Работа по изучению основных разделов языка может быть организована как на уроках русского языка, ориентированных на изучение базовых единиц языка (слов, словоформ, словосочетаний и предложений), так и на уроках развития речи, предусматривающих подготовку и написание изложений и сочинений. Первоначально необходимо осуществить анализ структурных и семантических особенностей определенных языковых единиц, выявить специфику их функционирования в речи, затем организовать работу по выполнению различного рода речевых упражнений, например, ориентированные на построение или конструирование синтаксических моделей с теми или иными языковыми элементами; направленными на замену одних предложений другими (параллельными или соотносительными) [1].

Важнейшим направлением работы по обогащению словаря обучающихся и их грамматического строя речи выступает обучение пользованию толковыми

словарями и семантизация лексического материала для использования в продуктивных видах речевой деятельности.

Обозначенное направление ориентировано на формирование системы знаний учеников о толковых словарях, об их назначении, о таком понятии, как «словарная статья», о грамматических и лексических пометах в ней. Ознакомительная работа с лексикографическими понятиями осуществляется с помощью познавательных методов (слово учителя, объяснение) и эвристических (наблюдение над языковым материалом, самостоятельный анализ учебного материала).

Наглядно продемонстрировать целесообразность использования толкового словаря поможет ряд следующих заданий и упражнений:

- осуществление анализа словарной статьи, который направлен на поиск и изучение словарных помет;
- поиск в толковых словарях тех слов, которые имеют обозначенные пометы;
- разъяснение и объяснение назначения какой-либо пометы в словарной статье [3].

Семантизация лексического материала может осуществляться в разных формах. К примеру, поисковая деятельность обучающихся на уроке, которая ставит своей целью выяснить лексическое значение того или иного слова в толковом словаре, выявление и лингвистический анализ в текстах разной функциональной принадлежности неизвестных школьникам слов, определение их семантики и этимологии т.п.

Таким образом, важность использования толковых словарей в работе по обогащению словарного запаса обучающихся очевидна. Они не только знакомятся с дефинициями новых слов, но и получают представление о функционально-стилевом расслоении лексики. Это создает условия для выхода из обращения просторечных и фамильярных слов у школьников либо их использованию исключительно в сфере повседневного общения.

Ведущим направлением работы по обогащению словарного запаса и грамматического строя речи обучающихся, устранению фамильярной лексики в том числе, является введение значения новых слов в словарный запас обучающихся.

Одной из форм знакомства с новыми словами на уроках русского языка является работа с синонимами (синонимическим рядом). Методика такой работы предусматривает поэтапность. На первом этапе целесообразно выяснить общее значение синонимичных слов в том или ином ряду синонимов, аргументировать синонимичность обозначенных слов, выявить доминанту и степень коннотации. На втором этапе необходимо выявить отличия в значениях синонимичных слов того или иного ряда синонимов. На третьем этапе важно определить сферу употребления синонимичных слов, которые входят в ряд синонимов, опираясь на оттенки значений, эмоциональную и стилистическую окраску слов. Например, «ходить, прогуливаться, шагать, ступать, брести, шататься, слоняться, шествовать, двигаться, тащиться».

В этом синонимическом ряду мы определяем доминанту «ходить» как наиболее стилистически нейтральное слово с общим лексическим значением, затем отмечаем коннотативные оттенки («шествовать+; шататься–») и объясняем обучающимся, в каких коммуникативных ситуациях будет уместно употребление того или иного синонима («тащиться» – дружеское, неформальное общение; «шествовать» – литературный текст, чаще поэтический).

В данном случае следует отметить эффективность таких словарно-семантических упражнений, как построение словосочетаний или предложений, ориентированных на отражение типичной лексической сочетаемости слов; распределение слов в группы по тематическому признаку; разработка парадигмы (семантического поля) слова; определение слова по толкованию лексического значения и др. [4].

Важнейшим аспектом в работе по устранению фамиллярной лексики является формирование у обучающихся умений создавать связные высказывания (тексты) различной стилевой принадлежности. Обозначенная форма работы предусматривает реализацию таких функций, как обогащение словарного запаса школьников, формирование умений отбирать языковые единицы в зависимости от коммуникативной стратегии и ситуации, а также выбирать слова, которые необходимы для точности и выразительности создаваемых текстов.

Обучение учеников правилам выбора слов предусматривает, во-первых, учет тематики высказывания, коммуникативной ситуации, адресата и цели высказывания; во-вторых, учет семантических особенностей и лексической сочетаемости, а также формы высказывания. В-третьих, создание текста требует учета и функционально-стилистических особенностей слов.

Эффективными мы считаем упражнения, ориентированные на обучение учеников выбору необходимых языковых элементов: а) стилистический эксперимент, представляющий собой искаженный вариант авторского текста, цель которого дать ученикам материал для сопоставления, акцентировать их внимание к выбору слова автором; б) анализ образца; в) творческий диктант; г) свободный диктант и др.

Таким образом, решение лингвоэкологических, лингводидактических проблем устранения фамиллярной лексики в речи обучающихся непосредственно входит в круг антропологических вопросов современного образовательного пространства, решение этих вопросов не только обеспечит повышение речевой культуры школьников, но и повысит уровень формирования необходимых для развития полноценной языковой личности компетенций.

Список литературы:

1. Архипова Е.В. Основы методики развития речи учащихся. М.: Издательство Урайт, 2017. 202 с.
2. Бельчиков Ю.А. Практическая стилистика современного русского языка. М.: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2014. 424с.

3. Ладыженская Т.А. Система работы по развитию связной речи учащихся. М.: Просвещение, 1975. 140 с.
4. Методика развития речи на уроках русского языка: Кн. для учителя / [Н.Е. Богуславская и др.]; Под ред. Т.А. Ладыженской. 2-е изд., испр. и доп. М.: Просвещение, 1991. 239 с.
5. Ожегов С.И. Словарь русского языка/ Под ред. Н.Ю. Шведовой. М.: Рус. яз., 1989, 750с. русского языка. М.: Просвещение, 2016. 166 с.
6. Розенталь Д.Э. и Теленкова М.А. Словарь-справочник лингвистических терминов. Пособие для учителей. М, «Просвещение», 1984. 275с.
7. Сковородников А.П. К философским основаниям предметной области эколингвистики // Экология языка и коммуникативная практика. 2014. №2. С.140-161.

УДК 398.8 :94(47).08

Макарова Олеся Сергеевна

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

Makarova O.S.

SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol
E-mail: o-ss@mail.ru

АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСКОЙ ЗРЕЛОСТИ НА ПРИМЕРЕ ПЕСЕН О КАВКАЗЕ В ФОЛЬКЛОРЕ СТАВРОПОЛЬСКОГО КАЗАЧЕСТВА

ANTHROPOLOGICAL ASPECT OF THE FORMATION OF CIVIL MATURITY ON THE EXAMPLE OF SONGS ABOUT THE CAUCASUS IN THE FOLKLORE OF THE STAVROPOL COSSACKS

Аннотация. Данная статья посвящена изучению проблемы развития гражданской зрелости современной молодежи Ставропольского края посредством актуализации кавказской тематики в песенных традициях казачества во второй половине XIX в. – начале XX в. Ход исследования построен на анализе и герменевтике содержания источников и формализации их содержания при раскрытии лингвокультурологического потенциала песенных традиций.

Abstract. This article is devoted to the study of the problem of the development of civic maturity of modern youth of the Stavropol Territory through the actualization of the Caucasian theme in the song traditions of the Cossacks in the second half of the 19th century. - the beginning of the XX century. The course of the research is based on the analysis and hermeneutics of the content of sources and the formalization of their content while revealing the linguoculturological potential of song traditions.

Ключевые слова: Северный Кавказ, Ставропольская губерния, казачество, фольклор, традиция, языковое сознание.

Key words: North Caucasus, Stavropol Province, Cossacks, folklore, tradition, linguistic consciousness, disposition.

Проблема воспитания гражданской идентичности и зрелости самосознания у современной молодежи становится как никогда актуальной. В региональном контексте одним из возможных вариантов стимулирования роста солидарности и социальной ответственности как основных маркеров патриотизма может выступать языковой материал – фольклор. В рамках изучения казачьей тематики в средних и высших учебных заведениях мы предлагаем обратиться к данному материалу как к целостному антропологическому аспекту формирования гражданской зрелости.

На протяжении XIX в. фольклор казаков Ставропольской губернии постепенно включал в себя элементы горских, кубанских и терских песен о Кавказе, его окрестностях, нраве и быте местного населения. С 20-х гг. актуализируются мотивы Кавказской войны в походных песнях, они становятся частью повседневности, труда и быта для крестьян и бедного слоя казачества, отрадой для служащих [4]. Генерал В.А. Потто давал высокую оценку казачьим песням о Кавказе, называя их историческую значимость священной. Песня была для В.А. Потто тем средством развития нравственности рядовых солдат, которое другие генералы не могли отыскать. В песне и фольклоре в целом он видел мощный рычаг для переключения армии из мирного состояния в режим боевой готовности [5].

В действительности ставропольское казачество, оторванное от крупнейших военных событий с участием терцев и кубанцев, воспринимала Кавказскую войну по-своему [2]. В г. Ставрополе часто поднимались волнения, так как здесь происходила часть операций, однако не все казачество оказалось к началу войны полностью укомплектованным [3]. Многие казаки оставались в дозоре, выпасали овец и лошадей, обрабатывали землю, устраивались на службу в пункты снабжения и т.д. Фактически поэтому мотивы Кавказской войны на Ставрополье являются крайне спорными и противоречивыми [15].

Часто встречались песни с элементами быта, при этом повествующие об известных исторических личностях:

*«Из-за тучушки
Ветерочек вьется.
Ой, да вниз по травушке
Смело выходил,
Выходил Шамиль...»* [1].

В эпоху непрекращающихся вторжений на Ставрополье слагаются и типичные бытовые песни. Одна из популярных песен 20-х гг. была основана на мотиве «Калинка-малинка» [15]. Она стала популярна в войсковых частях и была актуализирована в речетворчестве южных, юго-западных станиц:

*«Крест ли нужен за заслуги –
Грудью я возьму!
Песню ль надо на досуге –
В чужие не займу...»* [14].

В этот период была сложена и песня, посвященная светлейшему князю М.С. Воронцову, наместнику Кавказа в 1844-1854-х гг. Она затрагивала

как проблему нравственного упадка армии в период войны, так и освещала лидерские качества наместника; была актуализирована пейзажная лирика:

*«Славно было нам в отряде
Как не буря зашумела
В тихи ночи, осенью
Пыль клубится по дороге
Как по линии Кавказа
Из-за гор было Андийских
Ура, граф Воронцов!..»* [14].

Пафос, характерный для всех исторических песен о Кавказе, не обошел стороной и фольклор ставропольского казачества. В нем нашли отражения упоминания о военных походах, вкладе князей в победу в войне, боевые подвиги и жертвы. Самые часто встречающиеся синтагмы – эмоциональные высказывания о мужестве и доблести казаков, в которых народная поэзия раскрывается с иной стороны: упоминается не только отношение казака к историческим событиям, с характерной выразительностью, но и детально описываются социальные связи, прослеживается актуализация в лингвоментальном комплексе различных факторов социальной солидарности [15].

В качестве примера можно привести еще одну походную песню:

*«Веселитесь, ребята,
Веселися, командир,
Мы разбили – мы разбили
супостата, Слава нам
На целый мир...»* [12].

Особенно актуальными в период ожесточенных столкновений становятся такие деонтические категории, как гордость, целеустремленность, исполнительность и собственно долг:

*«Мы всегда стараться рады,
Не ударим в грязь лицом...»* [12].

Песни, сочиненные непосредственно на поле боя, отражали картину мира казаков, которые испытывали двоякие чувства: презрение к врагу и жалость к станичникам (Ставрополье было известно наличием большого количества «горских станиц»). Во время часто становились тождественными концепты, являвшиеся средствами ведения и элементами боя, с одной стороны, и аксиологические категории, с другой: «шашка-сестра», «пика-мати», «конь-брат», «штык-товарищ», «кинжал-друге». То же происходит на топонимическом уровне: Отец-Кавказ, Мать-Кубань, Отец-Терек, друге-Маныч и пр. Почти каждая песня отражает авторское отношение к описываемому событию, одновременно раскрывая особенности боевой обстановки и пейзажа:

*«Шашка-сестра,
Ты острая милее
Чернобровеньких девчат,
Штык-товарищ,
Ты вернее, ты вернее,
Конь ретивый просто брат...»* [9].

Справедливо будет отметить, что отношение казака к коню объяснялось прежде всего экзистенциальными потребностями. Казак, скачущий галопом, оставался для противника неуловимым [10]. Избегая копейщиков, казак с одной или несколькими шашками представлял серьезную угрозу для несгруппированных войск. Впрочем, на практике казаки верхом предпочитали использовать не шашки, а пики [11]. Но вне зависимости от вида оружия конь воспринимался как «брат» или «друг» в концептосфере казака:

*«Ой, ты конь,
Ты мой конь,
Ты мой друг –
Товарищ боевой...»* [6].

К коню было особое отношение. Фактически, в этом отношении находили отражение такие концепты, как «честь», «слава», «воля» и т.д. Казаки передавали породистых коней по наследству. Неслуживший обязан был дорожить отцовским конем до того, как вернется из первого боя. Песня «Конь боевой» считалась неотъемлемой частью речетворчества казаков-ставропольцев, участвовавших в Кавказской войне:

*«Конь боевой всего дороже,
И ты, мой сын, им дорожи;
И лучше сам ты ешь поплоче,
А лошадь в холье содержи!..»* [11].

В эпоху Алексея Петровича Ермолова песенные традиции изменяются и дополняются русскими военными песнями центральных губерний. Слава о Ермолове быстро прогремела на весь Кавказ, а любовь солдат укрепила ее [51]. Это не могло не оставить след в фольклоре:

*«Скоро к бою зов мы слышим –
Мы опять вперед пойдем:
Генерал Ермолов с нами,
Нас к победам приведет.
Над Кавказскими горами
Слава дел его гремит...»* [7].

Многие казачьи песни 30-х гг. отражают имена офицеров или генералов (Э. Брюммера, К. Фези, Р. Фрейтага и др.), сохраняя мотивы исполнительности, чести, справедливости. За каждым из прославленных имен встречаются реальные исторические события, в которых действия акторов раскрываются во всех аксиологических аспектах. Так, к примеру, история станции Расшеватской тесно связана с деятельностью командира артиллерии Э. Брюммера. Когда он при взятии в 1854 г. Кюрюк-Дара распевал одну из казачьих песен, то заслужил доверие ставропольцев, сумевших пережить взятие селения и сочинить об этом песню [8].

Нельзя не упомянуть и о генерале-майоре Н.П. Слепцове, основателе Сунженской линии, который прославился своим героизмом и великодушием. В фольклоре встречается свыше двух десятков песен о подвигах Н.П. Слепцова. В них характеристика командира имеет две интенции – социальную и внутреннюю (личностную). Н.П. Слепцов почитался как строгий, но справедливый

полководец. В качестве примера можно привести поговорку: «Слепцов – батюшка родной: хоть больно он нас бьет, да под суд не отдаст» [8].

Кавказские военные мотивы нашли отражение и в сценах баталий, описаниях событий, которые были раскрыты в семиосфере ставропольского казачества:

*«Пятнадцать дней мы дралися
Кровь лилась из нас рекой,
По лоциночкам сливалась,
Она сделалась рекой...» [8].*

Особенно актуальными были сцены баталий, описывающие патриотизм и гражданственность на примере взятия крепостей и фортов. «Лихость» и «бесстрашие» – вот два эмоциональных концепта, которые в полной мере передавали особенности мировосприятия казаков Ставрополя.

Мы можем привести в пример отрывок из песни о взятии крепости Гуниб:

*«Но ничто не устояло
Против наших русаков.
Против наших русаков.
И Шамиля уж не стало
Средь Кавказских гор,
Средь густых лесов...» [13].*

Итак, кавказская тематика получила широкое распространение в первый период Кавказской войны, когда Ставрополье оказалось перевалочным пунктом. Купцы и служилые офицеры становились частыми гостями, поэтому казачье-крестьянское население обзаводилось новыми мифами. Языковое сознание изменялось, включая в себя новые мифологемы, культурные и религиозные, аксиологические концепты. В то же время эмоциональные концепты были необходимы для обращения к значимым социальным темам.

Список литературы

1. ГАСК Ф. 377. Оп. 1. Д. 10. Л. 100-101.
2. Ильченко Д.А., Макарова О.С. Использование принципов лингвистической концепции Ф. Де Соссюра в изучении иностранного языка // Modern Science. 2020. № 5-4. С. 128-130.
3. Ильченко Д.А., Макарова О.С. Семантическая сторона функционирования синонимии в изучении структуры иностранного языка // Modern Science. 2020. № 5-4. С. 133-135.
4. Макарова О.С., Гончаров А.С. Анализ базисных культурных концептов и ценностных аттракторов эпоса «Нарты» в поиске историко-культурного пути развития народов Северного Кавказа // Вестник Московского университета. Серия 22: Теория переводов. 2020. № 4. С. 96-110.
5. Надеждин П.П. Природа и люди на Кавказе и за Кавказом: по рассказам путешественников, поэтическим произведениям А.С. Пушкина, М.Ю. Лермонтова, Я.П. Полонского и ученым исследованиям: учебное пособие для учащихся. С.-Петербург : Типография В. Демакова, 1869. 413 с..
6. Песни Терека. Песни гребенских и сунженских казаков / публ. текстов, вступ. статья и примеч. Ю.Г. Агаджанова; отв. ред. Б. Н. Путилов. Грозный, 1974. 240 с.

7. Сборник кавказских военных песен. Собр. М. П. Колотилин. Тифлис, 1907. № 3.
8. Сборник кавказских военных песен. Собр. М. П. Колотилин. Тифлис, 1907. № 9.
9. Сборник кавказских военных песен. Собр. М. П. Колотилин. Тифлис, 1907. № 20.
10. Сборник кавказских военных песен. Собр. М. П. Колотилин. Тифлис, 1907. № 24.
11. Сборник кавказских военных песен. Собр. М. П. Колотилин. Тифлис, 1907. № 35.
12. Сборник кавказских военных песен. Собр. М. П. Колотилин. Тифлис, 1907. № 36.
13. Сборник кавказских военных песен. Собр. М. П. Колотилин. Тифлис, 1907. № 44.
14. Сборник кавказских военных песен. Собр. М. П. Колотилин. Тифлис, 1907. № 47.
15. Сказки седого Терека: сборник казачьих сказок, записанных в станицах Терека и Кубани: для детей старшего возраста / сост. и ред. И.Ю. Щербакова; худож. В.С. Поляков. Ставрополь: Полиграфпром, 2014. 303 с.

УДК 398.8 :94(47).08

Макарова Олеся Сергеевна

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

Makarova O.S.

*SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol
E-mail: o-ss@mail.ru*

Суетина Олеся Геннадьевна

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

Suetina O.G.

*SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol
E-mail: reddy85@mail.ru*

АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСКОЙ ЗРЕЛОСТИ ПОСРЕДСТВОМ ОБРАЩЕНИЯ К ГЕРОИЧЕСКИМ ПЕСНЯМ КАЗАКОВ СТАВРОПОЛЬЯ

ANTHROPOLOGICAL ASPECT OF THE FORMATION OF CIVIL MATURITY BY REFERRING TO THE HEROIC SONGS OF THE COSSACKS OF STAVROPOL

Аннотация. В данной статье предпринят анализ процесса формирования гражданской зрелости на основе регионального материала – фольклора ставропольского казачества, в котором отражены героическая интенция и социальная солидарность местного населения. Рассматриваются героические мотивы в военных и бытовых песнях ставропольского казачества с опорой на педагогические и лингвистические методы. В рамках изучения песенных традиций казаков Ставропольской губернии важно обратиться к темам, наиболее значимым в историческом прошлом и современности российского общества, а именно к темам гражданственности и героизма.

Abstract. This article analyzes the process of formation of civil maturity on the basis of regional material - the folklore of the Stavropol Cossacks, which reflects the heroic intention and social solidarity of the local population. Heroic motifs in the military and everyday

songs of the Stavropol Cossacks are considered, based on pedagogical and linguistic methods. As part of the study of the song traditions of the Cossacks of the Stavropol province, it is important to turn to the topics that are most significant in the historical past and the present of Russian society, namely, the topics of citizenship and heroism.

Ключевые слова: Ставропольская губерния, казачество, интенция, фольклор, героизм, песня.

Key words: Stavropol Province, Cossacks, intention, folklore, heroism, song.

В середине XIX в. на территории Ставрополя наблюдается проникновение английского быта и повседневности. Богатые английские купцы принесли с собой элементы инокультуры, по-своему воспринятые разными сословиями. С одной стороны, фольклор приобрел новые концепты, свойственные для иностранных государств и городов, с другой – в песнях были актуализированы аксиологические концепты, связанные с героизмом и героической тематикой.

Одним из событий, отражавших героизм казаков, является оборона укрепления Михайловского. Казак Архип Осипов из 1-й роты Тенгинского полка, оказавшийся в малом гарнизоне (четыре роты), храбро сражался против враждебных черкесских племен [4]. Его личный пример вдохновлял других солдат. В конце обороны, когда противник подобрался к укреплению слишком близко и прорвал оборону, рядовой Осипов взорвал пороховой погреб вместе с собой, таким образом принеся товарищам победу. Перед тем, как поджечь фитиль, Осипов попросил казачий полк запомнить этот подвиг и передать потомкам [6].

Вскоре известие об этом подвиге дошло до императора Николая I, который издал приказ 8 ноября 1840 г. о посмертном вознаграждении, назвав Архипа Осипова «первым рядовым»:

*«Чтоб нам крепость не сдавать,
За царя и за
Святую Веру
Стал тенгинец умирать...»* [6].

Нашел отражение в фольклоре и поход казаков в польские земли. Стремление к победе и волевые аспекты стали вторичны по сравнению с героическими мотивами. Каждый концепт песни по-своему раскрывает личностные установки героя-автора, что указывает на укрепление ценностных основ в коллективном сознании:

*«Ой, как дралися,
Как дрались мы с поляком
От рассвета допоздна,
С нами музыка играет,
Барабаны громко бьют.
Сигналисты заиграли
Вынув саблю наголо...»* [6].

В окраинных станицах из-за риска набегов последователей Шамиля не прекращался дозор. Атаманы и старейшины выставляли посты и караулы, желая защитить родной дом. В период Кавказской войны в дозоре участвовали все, от служилых казаков, стариков до женщин и детей. Прославление подвигов защитников Ставрополя ввиду гендерного фактора было актуализировано в юго-западных станицах [1].

В качестве примера можно привести подвиг 400 хоперцев под командованием Ф. Круковского, сдержавших натиск горцев в станице Бекешевской:

*«Хорошо было, братцы, в отряде
С Круковским да молодцом,
Храбро было нам сражаться
С Конаковым молодцом.
Как на Линии было на Линеюшке...
На славной было на сторонушке...
Там построилась новая редуточка,
В той редуточке команда казацкая,
Все донская команда казацкая...» [6].*

Важно понимать мотивационный фактор в формировании новых песенных традиций и изменении речетворчества. Немаловажной в воспитании героизма в казачьих семьях являлась роль установок, формирующихся в ходе совместной верховой езды, состязаний и Шермиций (казачьих игр). Эти занятия создавали основу реализации нравственного, духовного и социального сближения детей разных социальных и национальных групп казаков.

Отметим, что при этом установки, формировавшиеся на протяжении жизни, в пожилом возрасте будет практически невозможно изменить. Подрастающее поколение казаков восприняло те ценности, что были заложены основателями Ставропольской крепости и г. Ставрополя. Геройский дух был неотъемлемой частью валерной системы и языкового сознания, а его внешнее проявление выражалось в действиях и поступках, которые возникали благодаря мотивации в ее аксиологическом аспекте.

Первичные установки формирует ближайшее окружение человека – его семья и наиболее близкий круг общения. Здесь закладывается основа героического мировоззрения [2]. Вторичными факторами формирования установок будут выступать социум в целом, социально-экономическое положение казака (религия и мода, стереотипы и традиции), характерное для отдела или уезда, в котором проживает казак. Часть установок складывается на основе бессознательного выбора, стремлениях и потребностях [3].

Мотивационный фактор и фактор оформленности психологических установок регулируют выбор казаком определенной трудовой деятельности, которая играет значительную роль в формировании языкового сознания. Именно поэтому с точки зрения формирования героического чувства важно изучать роль повседневности и труда казаков-участников военных событий.

Крайне опасной и беспокойной в середине XIX в. оставалась повседневность станиц на границе с Черноморией [1]. Трудовая деятельность по укреплению и расширению станиц способствовала выработке ценностных аттракторов и концептов пути-дороги:

*«С по-над лугом,
Лугом шлях
Дорожуника...
Шлях дорожуника,
Ой, ой, широкая
Она приюбитая...» [6].*

Героические мотивы олицетворяли образы животных, несущих гибель врагу. Так, образ ворона, распространенный у казачества в целом, на Ставрополье не был актуализирован в той же степени, что и образы закавказских птиц [6].

Например, во многих песнях села Арзгир к орлу было особое отношение, схожее с почитанием ворона у донцев или кубанцев:

*«Ой, орел, ты орел,
Друг, товарищ верный мой.
Ты летаешь высоко,
Ты бываешь далеко...»* [6].

Кавказская война повсеместно развивалась в особом формате военно-бытовых песен. На Ставрополье досуг сопровождался речетворчеством, созданием песен при их тесной связи с музыкальными традициями. Тематика военно-бытовых песен – смерть товарища, воспоминания о станице, скорбь по матери, прославление губернии или родины [5].

Так, можно сказать, что воспитание героизма на Ставрополье выступало в качестве основы консолидирующей модели, рассчитанной на формирование таких ценностей, как чувство сопричастности и социальная ответственность. В языковом сознании героизм проявлялся в виде концептов, затрагивавших интересы всех национальных и этносоциальных групп казаков, которых объединяло стремление защитить родину, проявить себя на поле боя.

Изучение данного вопроса нашло отражение в трудах историков-классиков и философов, которые давно затронули проблему героизма, патриотического воспитания и его места в структуре казачьего пространства Ставропольской губернии. Идеал патриота, героя, понимающего сущность создания и укрепления культурных связей, улучшения существующей системы социальной ответственности был интегрирован с укреплением языкового сознания и позитивного способа восприятия станичных проблем, с умением не проецироваться на членов общности, своего ближайшего окружения.

Героизм, который необходим для восприятия и правильного понимания сущности патриотизма, формируется на основе картины мира, социального окружения и непосредственно от специфики интра- и интеркультурного взаимодействия. Конфликты, недосказанность, разного рода противоречия, периодически возникавшие в казачьих семьях, вели в итоге к серьезным социальным проблемам, аномиям, которые проявлялись и на фронте Кавказской войны [5].

Е.И. Долговая считала, что многие казаки Ставрополья (особенно низший слой) были осознанно вовлечены в трудовую деятельность, воспринимая ее как часть повседневности. Именно в этом языковом пространстве укреплялось представление о героизме как о главном качестве воина. На основе отчетов ставропольских губернаторов можно сказать, что правительство губернии на протяжении Кавказской войны пыталось сделать так, чтобы труд для казаков приобрел ценностное значение с малых лет. Так как казак, идущий на смерть, понимал, что может не вернуться из военного похода, его интенция деятельности была направлена либо на подготовку к бою, либо на руководство крестьянами (в зажиточных семьях), иначе многие казаки про-

водили время в безделье. Губернаторы понимали эту особенность казачьей повседневности и поощряли труд, полезный не только для казака и его семьи, но и для города, станицы или села [1].

В музыкально-поэтической форме речетворчества особое отношение к труду нашло отражение в запевных мотивах, где казачий быт передавался речитативным запевом:

*«Ой, да не кукуй да
Рябая моя куку...
Все кукушачка ой,
Не кукуй жа ли ты
Али во зеленом саду...» [4].*

Взволнованность в музыкальных напевах сопровождалась более оптимистическим восприятием боя как труда и боя как подвига:

*«Головы не преклоняет
Конь его ретивый, эх!
С седаком как вихрь летать
Конь его ретивый, эх!..
Развивая, развивая,
Развивая гриву!..» [4].*

В станице Расшеватской встречается особая форма героической песни в рамках типичных для ставропольцев бытовых мотивов. Плясовой характер песни обусловил то, что ее исполняли преимущественно по возвращению с похода, на перевале.

*«Полно вам, казаченьки,
Горе горевать.
Горе горевать.
Оставим же тоску,
Тоску-печаль оставим
Во темных – во лесах,
Как герои знамо погибать...» [5].*

Часто исполнителями были молодые девушки, тогда в текстах песен слова «казачки», «казаченьки» заменялись на «казаки». В мирное время плясовые песни были особенно популярны в южных станицах.

Итак, фольклор в региональном контексте можно назвать наиболее доступным и актуальным материалом при формировании гражданской зрелости у молодежи, так как он апеллирует не только к событиям прошлого, но и рассматривает перспективу становления личности, ее патриотизма и солидарности к общественному мнению. Фольклор казаков Ставропольской губернии в период Кавказской войны стал постепенно наполняться героической интенцией. Геройские песни особенно часто встречаются в речетворчестве южных, юго-западных станиц, перевалочных пунктов, не раз подвергавшихся нападениям горцев. Специфика патриотического, героического воспитания в Ставропольской губернии была тесно связана с деятельностью губернаторов и атаманов, которые хотели через воспитание любви к труду, взрастить в подрастающем поколении чувство социальной ответственности, а через него – патриотизм. Все это нашло отражение в песнях, о чем мы можем говорить благодаря

примечаниям в «Сборниках кавказских военных песен» г. Тифлиса и на основе отчетов ставропольских губернаторов, подготовленных Е.И. Долговой.

Список литературы:

1. Долговая Е.И. История Ставрополя в отчетах губернаторов (1804 – 1914 годы): Сборник документов / Под ред. Е. И. Долговой. Ставрополь: Бюро новостей, 2013. 504 с.
2. Песни Терека. Песни гребенских и сунженских казаков / публ. текстов, вступ. статья и примеч. Ю. Г. Агаджанова; отв. ред. Б. Н. Путилов. Грозный, 1974. 240 с.
3. С Разгиру гора // Сост. Бобрышова Л. Ф., Дмитриева Н. В. Сборник фольклорных песен. Ставрополь: КЦНК, 1997. № 10. 56 с.
4. Сборник кавказских военных песен // Собр. М. П. Колотилин. Тифлис, 1907. № 3.
5. Сборник кавказских военных песен // Собр. М. П. Колотилин. Тифлис, 1907. № 12.
6. Сказки седого Терека: сборник казачьих сказок, записанных в станицах Терека и Кубани: для детей старшего возраста / сост. и ред. И.Ю. Щербакова; худож. В.С. Поляков. Ставрополь: Полиграфпром, 2014. 303 с.

УДК 372.874

Петрова Людмила Евгеньевна
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный
педагогический институт», г. Ставрополь

Petrova L.E.
SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol
E-mail: milagen@mail.ru

Фитмов Евгений Алексеевич
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный
педагогический институт», г. Ставрополь

Fitmov E.A.
SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol
E-mail: fitmoff@yandex.ru

**АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ
ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ
СРЕДСТВАМИ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА ПРИ
ЗНАКОМСТВЕ С ФОЛЬКЛОРОМ**

**ANTHROPOLOGICAL FOUNDATIONS OF
THE DEVELOPMENT OF COGNITIVE ACTIVITY OF
SCHOOLCHILDREN BY MEANS OF FINE ARTS
WHEN GETTING ACQUAINTED WITH FOLKLORE**

Аннотация. В статье поднимается вопрос о роли фольклорных традиций в обучении школьников изобразительному искусству; уделяется внимание антропологической основе народной культуры; рассматривается процесс иллюстрирования народной сказки как дидактического средства знакомства с культурой народа.

Abstract. *The article raises the question of the role of folklore traditions in teaching fine arts to schoolchildren; attention is paid to the anthropological basis of folk culture. The process of illustrating a folk tale as a didactic means of acquaintance with the culture of the people is considered.*

Ключевые слова: *познавательные процессы, искусство, фольклор, народное творчество, антропологические основы, сказочный сюжет, иллюстрация.*

Key words: *cognitive processes, art, folklore, folk art, anthropological foundations, fairy tale plot, illustration.*

В научной литературе отмечается определенная несогласованность антропологических подходов – философского, биологического, социального в определении феномена развития человека. Тем не менее, при всех отличиях в определении «развитие» можно выделить три важных процесса: рост и развитие с переходом одного состояния в другое более высокого уровня; совершенствование человека в культуре, направленное на общественно-значимый результат процесса развития; развитие внутреннего мира человека в соответствии с иерархией смыслов и ценностей жизни [1].

В современных исследованиях в области антропологии (В.П. Алексеев, В.В. Бунак, Я.Я. Рогинский, Ю.И. Семенов, Е.Н. Хрисанфова) всё больше утверждается мнение о том, что каждый ребенок является представителем вида, индивидуальностью, имеющей определенные права и обязанности перед собой и другими, активно действующую в социуме в качестве субъекта, а не только объекта заботы взрослых.

Изучение психологических механизмов развития познавательных процессов непосредственно связывают с разработкой общей концепции развития познавательной деятельности человека (Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин). Несмотря на то, что существует много трудов, написанных на данную тему, ученые продолжают активно изучать различные аспекты проблемы познавательной деятельности. На наш взгляд, это связано с появлением новых технологий, доступностью информации, изменением условий жизнедеятельности людей.

Познавательные процессы – это психические явления, к которым относят ощущение, восприятие, представление, внимание, память, мышление, воображение. На каждом новом этапе взросления человека эти процессы приобретают новые качественные характеристики.

Представление об окружающем мире с момента рождения ребёнок получает через ощущения, они основа всех познавательных процессов. Восприятие зрительное, слуховое, осязательное – это процессы отражения целостного образа предметов и явлений при непосредственном воздействии раздражителя на органы чувств. Отметим, что именно на основе восприятия возможна деятельность других психических процессов – внимания, памяти, мышления, воображения, представления. Рассмотрим эти процессы.

Внимание – это особый психический процесс, который возникает при определенной деятельности человека. Вниманию присущи несколько свойств, характеризующих его как самостоятельный психический процесс.

К основным свойствам внимания относят устойчивость, концентрацию, распределение, переключение, объем внимания и отвлекаемость.

Произвольная память – это психический целенаправленный познавательный процесс, осуществляемый при активном внимании и с затраченным усилием воли. Отмечается, что в зависимости от того какие преобладают сенсорные области, выделяют следующие индивидуальные виды памяти: зрительную, эмоциональную, слуховую, двигательную и разные их сочетания.

Мышление – это высшая форма познавательной деятельности человека, социально обусловленный психический процесс опосредованного и обобщенного отражения действительности, процесс поисков и открытия существенно нового.

Воображение – это активный творческий процесс преобразования представлений реальной действительности в качественно новые представления. Выделяют пассивное и активное воображение.

Представление – это психический процесс отражения предметов или явлений, которые в данный момент не воспринимаются, но воссоздаются на основе нашего предыдущего опыта. Представления возникают не сами по себе, а в результате нашей практической деятельности.

Познавательная деятельность наиболее широко проявляется в обучении. Познавательная деятельность рассматривается как постоянно изменяющееся глубокое и качественное свойство личности, направленное на осознание предмета деятельности и достижение конечного, значимого для него результата.

Использование идей народной педагогики во все времена связывало воспитание с необходимостью обращения к культурной памяти народа. Соприкосновение с народным искусством и традициями духовно обогащает ребёнка, воспитывает патриотизм, поддерживает интерес к родной истории и культуре [2].

Одним из важнейших инструментов воспитания в народной педагогике является фольклор. Педагогическая ценность народного творчества заключается в том, что его простые и образные произведения легко воспринимаются детьми, способствуют формированию у них верных нравственных представлений, развивают стремление к творчеству.

За последние десятилетия в нашу жизнь вошло много заимствований художественных образов, порой не всегда положительно влияющих на сознание человека. Поэтому проблема изучения роли фольклора в развитии познавательной деятельности обучающихся средствами изобразительного искусства остается актуальной и приобретает особую значимость в современных условиях.

Фольклор – это коллективное и основанное на традициях творчество групп и индивидуумов, являющееся выражением их культурной и социальной самобытности. Обрядовые действия, посредством которых первобытный человек стремился повлиять на силы природы, на судьбу, сопровождалось обращением к силам природы с различными просьбами или же угрозами. Искусство слова было тесно связано с другими видами первобытного искусства – музыкой, танцами, декоративным искусством. В древности у большинства народов бытовали родовые предания, трудовые и обрядовые песни, мифологические рассказы, заговоры. До наших дней дошли разные

жанры фольклора – сказки, песни, наигрыши. Одна из отличительных черт фольклора состоит в том, что он является не столько искусством, сколько частью самой жизни народа [6, с. 104].

Известный западный антрополог К. Леви-Стросс упоминал в своих исследованиях об архаичности фольклорных традиций. Отечественный ученый Ян Вениаминович Чеснов наоборот видит в народной фольклорной культуре живой организм и подчеркивает, что она имеет способность предшествовать многим социальным и ментально-психическим установкам, формирующим личность [7, с. 30].

Решающим событием, проложившим рубеж между мифологией и собственно фольклором, стало появление сказки, сюжеты которой осознавались как вымысел. Изучая посредством сказки духовную и материальную культуру других народов, школьники оказываются в поликультурном пространстве. Поликультурный подход предполагает организацию педагогического процесса в образовательном учреждении с учетом традиций, культурного наследия народов данного региона, страны. Сторонники данного подхода Г.Н. Волков, И.С. Кон, А.Э. Измайлов считают, что учащимся необходимо подготовить к активному взаимодействию с другими людьми, учитывая особенности их поликультурности. [4]

А.Е. Шибицкая, занимаясь проблемой влияния русского фольклора на сочинение сказок детьми, выделила специфику его влияния на развитие ребенка. Во-первых, фольклор оказывает воспитательное влияние на личность ребенка, формирует художественные способности, создает предпосылки для возникновения словесного творчества. Во-вторых, он оказывает непосредственное влияние на словесную деятельность ребенка, развивает образную речь [8].

Для того чтобы подготовить обучающихся к урокам изобразительного искусства на темы, связанные с фольклором, в школе должна быть налажена связь с другими дисциплинами, с уроками литературы, музыки, истории. С помощью анализа репродукций к сказкам, чтения произведений народной культуры, знакомства с произведениями музыкального народного творчества можно совершить воображаемое путешествие в мир фольклора, чтобы заложить фундамент образного ряда, соприкасаясь с которым, школьник смог бы на уроках изобразительного искусства создать новое художественное произведение, например, иллюстрацию к полюбившейся сказке.

К лирическим жанрам фольклора относятся пословицы, поговорки, колыбельные, песни, частушки. Эпический жанр в народном фольклоре представлен былинами, историческими преданиями, сказками.

Сказка – один из самых любимых детьми жанров фольклора. Она полнее и ярче, чем любой другой вид народного творчества воспроизводит мир во всей его целостности, гармонии и красоте. Нравственные понятия, ярко представленные в образах героев, закрепляются в реальной жизни и взаимоотношениях с близкими людьми, превращаясь в нравственные эталоны, которыми регулируются желания и поступки ребенка [3].

В сказочных сюжетах зашифрованы ситуации и проблемы, которые переживает в своей жизни каждый человек – жизненный выбор, любовь, ответ-

ственность, взаимопомощь, преодоление себя, борьба со злом. Сказочная ситуация имеет множество граней и смыслов. Читая сказку, мы бессознательно выносим наиболее важное для себя. Со временем мы меняемся и ту же самую сказку понимаем совсем иначе. При изменяющихся условиях мы по-другому интерпретируем содержание историй, обогащая свой прежний опыт новым восприятием [5].

Иллюстрирование народных сказок на уроках изобразительного искусства занимает важное место в системе художественного образования обучающихся. Создание иллюстрации к народной сказке дает богатые возможности для развития познавательной сферы и образного мышления детей. Для рисования иллюстрации ребёнку важно не столько знание техники рисования, сколько умение мыслить образами, используя имеющиеся знания и представления.

Желательно, чтобы учащиеся самостоятельно выбирали сюжет для иллюстрирования. Но если ученик затрудняется в выборе, можно предложить ему отрывок текста, напечатанный заранее на отдельном листе бумаги. Возможен и другой вариант, когда всем ученикам предлагаются разные отрывки текста сказки для иллюстрирования.

Создавая проблемные ситуации на уроках изобразительного искусства, педагог способствует развитию активной познавательной деятельности при нестандартных условиях, обучающиеся получают новые знания в результате собственной активной познавательной деятельности, а не при помощи готовых формулировок педагога.

Процесс изображения сказки можно определить как интеллектуальную игру с образами, созданными с помощью художественных средств. Как известно, багаж знаний и умений учащихся в области народных традиций, костюма, обрядов достаточно беден, поэтому учителю необходимо развивать наблюдательность и зрительную память учеников. В работе с детьми над иллюстрированием народных произведений следует делать упор на изучение строения и пластики людей и животных; на изучение их образа жизни; на создание сказочных образов, посредством разнообразных художественных приемов преобразования форм реалистичных объектов в декоративные мотивы; на изучение разнообразных художественных техник художников-иллюстраторов.

В начале иллюстрирования, целесообразней будет подходить к процессу обучения, опираясь на изучение закономерностей художественного языка декоративной композиции. При этом большое внимание уделять именно декоративным приемам – упрощению рисунка, формы, цвета, преобразованию объемной формы в плоскостную форму. Это позволит, во-первых, ориентироваться на особенности детского восприятия, во-вторых, приобщать детей к народному фольклору, в-третьих, повысить изобразительную грамотность учащихся.

Как справедливо отмечал Я. В. Чеснов, «Россия – колоссальный материк антропологического разнообразия человечества», и, знакомясь с этим многообразием, обучающиеся способны вести исследовательскую работу, в рамках которой узнают особенности уклада жизни народов, новые персонажи произведений фольклора, новые термины и понятия. Важную роль в познавательной деятельности играет исследовательский характер обучения, который

позволяет пробудить у обучающихся творческий интерес, а это в свою очередь побуждает их к активному самостоятельному поиску новых знаний.

Иллюстрирование позволяет школьникам проявлять художественно-творческую активность и применять на практике знания и умения, полученные при выполнении заданий по рисованию и декоративной работе, а также содержит богатые возможности для осуществления межпредметных связей.

Список литературы:

1. Антропологический подход в развитии воспитания и социализации детей и молодежи: Монография / Под ред. Рябцева В.К. М.: ФГБНУ «ИИДЦВ РАО». 2019. 487 с.
2. Ахияров К.Ш. Народная педагогика и современная школа: Монография. Уфа: Изд-во БашГУ, 2000. 326 с.
3. Большунова Н.Я. Место сказки в дошкольном образовании // Вопросы психологии. 2004. № 4. С.13-26.
4. Волков Г.Н. Этнопедагогика: Учеб. для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 1999. 168 с.
5. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Путь к волшебству. Теория и практика сказкотерапии. СПб.: «Златоуст», 1998. 352 с.
6. Науменко Г.М. Фольклорная азбука. Учебное пособие для начальной школы. М.: Издательский центр «Академия», 1996. 136 с.
7. Чеснов Я.В. Философская антропология народной культуры. М.: Канон + РООИ «Реабилитация», 2014. 496 с.
8. Шибицкая А.Е. Влияние русского фольклора на сочинение сказок детьми. // Художественное творчество и ребенок / под ред. Н.А. Ветлугиной. М.: Просвещение, 1992. 285 с.

УДК 81

Печенюк Алексей Николаевич

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

Pechenyuk A.N.

*SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol
E-mail: magronio@mail.ru*

ПРОЦЕСС РЕСЕМАНТИЗАЦИИ КАК СПОСОБ ВОССТАНОВЛЕНИЯ И СОХРАНЕНИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО КОДА НАЦИОНАЛЬНОЙ РУССКОЙ КУЛЬТУРЫ

THE PROCESS OF RESEMANORIZATION TO RESTORE AND PRESERVE THE LINGUISTIC CODE OF THE NATIONAL RUSSIAN CULTURE

Аннотация. Настоящее исследование нацелено на раскрытие потенциала приёма ресемантизации в процессе восстановления лингвистического кода русской культуры, заключённого в рамки значения лексической единицы. В работе обращается

внимание на сущность термина «ресемантизация», описывается процесс работы над словом в русле указанного подхода. Автор исходит из положения о том, что язык является средством хранения, передачи и презентации культурологических явлений жизни носителей, что связано с функционированием в сознании этноса определённой языковой картины мира, детерминированной национальными особенностями в процессе концептуализации действительности.

Abstract. *This study is aimed at revealing the potential of the resemantization technique in the process of restoring the linguistic code of Russian culture, enclosed within the meaning of a lexical unit. The paper draws attention to the essence of the term «resemantization», describes the process of working on the word in line with this approach. The author proceeds from the position that language is a means of storing, transmitting, and presenting cultural phenomena of the life of carriers, which is associated with the functioning in the minds of an ethnic group of a certain linguistic picture of the world, determined by national characteristics in the process of conceptualizing reality.*

Ключевые слова: языковая картина мира, национальное своеобразие языка, этнообусловленный тип мышления, национальная культура, лингвистический код национальной культуры, семантика, лексика, ресемантизация, лексико-семантическое поле, этимон.

Key words: *linguistic picture of the world, national originality of the language, ethno-conditioned type of thinking, national culture, linguistic code of national culture, semantics, vocabulary, resemantization, lexical-semantic field, etymon.*

Языковая система обладает такими характеристиками, как подвижность, гибкость и изменчивость, что наблюдается под влиянием целого комплекса факторов, обусловленных историческими, социальными, культурными, экономическими и политическими трансформациями общества, особенно её лексический уровень. Поскольку язык оказывается средством отражения национального самосознания, его структурные элементы являют собой механизм фиксации, сохранения и передачи культурного опыта. Национальная маркированность слов обусловлена функционированием в сознании носителей определённой языковой картины мира, которая в широком понимании обозначает совокупность «зафиксированных в языке» [4, с. 397] сведений об окружающем мире. Эти сведения представляют собой результат совместного действия механизмов врождённого знания, передаваемого на генетическом уровне языкового сознания, а также приобретённые в процессе жизнедеятельности (аккумуляции личного опыта).

Связь языка и мышления доказана многолетней историей изучения взаимообусловленных названных феноменов. Язык характеризуется двойственной природой: представляется в качестве «продукта» мыслительной деятельности, а также признаётся инструментом, стимулирующим мыслительные операции индивида [3].

В трудах отечественных исследователей (А.А. Потебня, Л.В. Щерба, Ю.Д. Апресян и др.) разработано концептуально важное положение о функции языка в качестве способа концептуализации окружающей действительности, что обусловлено национальной принадлежностью носителей.

Детерминированность языка этническими особенностями общества, где он функционирует как инструмент общения, позволило определить

существование понятия «национального культурного кода», наличествующего в рамках семантики языковых единиц.

Современная лингвистика накопила немалый научный опыт в практике теоретического осмысления феномена национального культурного кода. Так, следует назвать последние публикации, имеющие в фокусе своего внимания обозначенное понятие.

Интерес представляют научное исследование Н.В. Худолей, нацеленное на рассмотрение особенностей воплощения национального культурного кода в рамках постижения семантики литературных и фольклорных образцов творчества [14]; о разнице в значении понятий «культурного кода» и «языка культуры» пишет Н.Г. Меркулова [8]; о стереотипно-концептуальной природе названного понятия рассуждают О.Д. Софьяников, Т.В. Кривенкова, В.А. Грек [11].

Положение о существовании национального культурного кода в языковых единицах каждого конкретного языка породило большое количество исследований, реализующихся в рамках сравнительно-сопоставительного языкознания, в результате которых очерчивается круг точек соприкосновения в механизмах познания объектов окружающей действительности представителями различных национальностей, обнаруживается разница в типе их мышления, являющемся этнически детерминированным.

В целом, следует резюмировать, что современная наука обнаруживает несколько подходов к определению термина «национальный код культуры». Для настоящего исследования особенно актуальным представляется дефиниция, предложенная О.И. Быковой: «это знаковая система, предназначенная для кодирования, хранения, передачи и дешифровки культурной информации народом» [2, с. 36]. Следовательно, слово, являясь носителем культурных сведений, может быть подвержено анализу, нацеленному на раскрытие архетипических представлений этноса, его употребляющего, заложенного в семантику лексической единицы.

Одним из эффективных способов извлечения лингвистического кода национальной культуры, с нашей точки зрения, оказывается приём ресемантизации, или «обратной семантизации» [6, с. 44].

В работах исследователей наблюдаются различные мнения на интерпретацию термина «ресемантизация». Это обусловлено двоякой природой самого термина, который употребляется в научных кругах как процесс и как способ лингвистического анализа.

Так, С.И. Бахтина связывает такой языковой процесс с «актуализацией» значения устаревших и в какой-то момент вошедших в пассивный лексикон слов. Причём, обретение нового лексического значения не накладывает отпечаток на форму слова, перемещая его в активное функционирование в готовом виде. Исследователь отмечает, что такие слова «могут сохранять прежнее смысловое содержание, а могут иметь семантические изменения» [1].

Ресемантизация рассматривается и в качестве особого «механизма», благодаря которому языковая единица (слово или словосочетание) может обрести иное, дополнительное лексическое значение, тем самым оставаясь в активном употреблении носителями [9, с. 131].

Т.В. Коростелева подходит к определению рассматриваемого термина через образное понятие «языкового возрождения». Лексические единицы, которые утратили свою актуальность для современных носителей языка, исследователь называет «хронологически отмеченной лексикой», которая в силу обретения нового смыслового содержания возвращается в активный лексикон, однако в словарях может сохранять пометку «устаревшее» [7, с. 202-203].

Следовательно, процесс ресемантизации представляется возможным рассматривать как обратный процессу архаизации, когда слово возвращается с периферии языка в активный лексический запас носителей, актуализируясь за счёт приращения или обретения нового семантического содержания.

Данный процесс происходит за счёт явления метафоризации, т.е. употребления таких слов в качестве средств художественной выразительности, а также посредством «осовременивания» значения в текстах и материалах публицистического стиля (телевизионных, печатных и Интернет-СМИ). Ярким примером этого может послужить функционирование в речи современного носителя языка слов, отражающих социокультурные явления советского периода. Так, сегодня достаточно широко употребительны лексемы «ликбез», «ширпотреб», «общепит» и др., которые перестали мыслиться в качестве хронологически маркированных, а перешли в активный лексикон с тем же значением (или с незначительной динамикой в семантике), что было заложено в прошлом (ликбез – ликвидация безграмотности – заполнение пробелов в знаниях, повышение компетентности в некоторых вопросах; ширпотреб – предметы широкого потребления, для широких масс; общепит – общественное питание).

Даже в условиях обновления лексического значения слова оно содержит в себе «законсервированную» первоначальную суть, что особо важно при работе с лексикой, которая характеризуется национально-культурной спецификой [10, с. 62].

В целом, если исходить из позиций, что язык есть знаковая система, транслирующая национальный способ мышления, то ресемантизация оказывается плодотворным методом извлечения лингвистического культурного кода из тех слов, что не являются явно хронологически или же социально устаревшими. Такой способ действенен и при анализе тех лексических единиц, которые не воспринимаются носителями в качестве продуктов «языкового возрождения». С данной точки зрения, способ ресемантизации оказывается теснейшим образом связанным с этимологическим анализом слова, т.е. поиском исходного значения, восстановления утраченных им парадигматических связей.

Раскрытие этимологических, уже не осознаваемых носителями языка, связей позволяет приблизиться к постижению культурного кода, его расшифровке, доказать неслучайность первоначальной мотивированности лексемы.

Одним из этапов ресемантизации слова является процесс конструирования лексико-семантических полей, которые призваны объединить в своём пространстве некоторое количество лексических единиц, транслирующих определённую область деятельности носителей языка, имеющую культурную

специфику. Такой подход позволяет исследователю определить исходную, первоначальную, в хронологическом плане самую раннюю форму языковой единицы (так называемый этимон [5, с. 290]), обладающую потенцией реализовывать новые смыслы, создавать связи, приращивая тем самым семантически близкие лексемы. Это и есть принцип работы механизма собирания лексико-семантических полей.

Отметим сразу, что метод построения лексико-семантических полей обнаруживает свою актуальность в теории концепта, который также мыслится в качестве этимона, носителя определённых культурно обусловленных смыслов.

Для определения этимона как ядра лексико-семантического поля требуется тщательная работа с материалами этимологических словарей. На материале справочной литературы исследователь определяет исходную семантическую точку, которая оказывается стартовой в объединении слов, которые, на первый взгляд, могут осознаваться носителем в качестве несходных по лексическому значению и форме.

При работе с исконно русскими по происхождению языковыми единицами следует обращаться к языку-источнику (в частности, к праславянским корневым морфемам), наличие которых подтверждает семантическую близость слов, заключённых в рамки лексико-семантического поля. Так, например «культурное» действие носителей языка, представленное этимоном «речь», оказывается причиной объединения таких лексем, как «урок» (этимологический словарь М. Фасмера даёт отсылку к лексеме «реку»), что в современном языке функционирует в глагольной форме («говорю»). Примечательно, что в словарной статье есть указание на близость лексем «реку» и «рок» [13, с. 168], это подтверждает плодотворность включения в рамки лексико-семантического поля такие лексические единицы, как «порок» (в упомянутом справочном издании отмечена словообразовательная модель «от по- и рок»), «срок» (в словаре М. Фасмера фиксируется сравнение с древнерусским «сѣреку»), что имело значения «улавливаюсь, договариваюсь»). Расширение данного лексико-семантического поля возможно за счёт лексем, имеющих в своём составе элемент «рок» в совокупности с префиксальными вариантами (например, «пророк»). И если на современном этапе развития языка лексическое значение слов «урок» и «пророк» ещё в какой-то степени может соотноситься с этимоном «речь» (урок – мероприятие, предполагающее общение, говорение; пророк – человек, который видит будущее и рассказывает о грядущих событиях), то родственность лексем «срок» и «порок» на сегодняшний день носит имплицитный характер. Смежность семантики указанных единиц, наличие между ними парадигмальных связей возможно установить лишь с опорой на метод ресемантизации.

На основании этимона «стоять» обнаруживается связь лексем «ставить», «стадо», «стать» (как глагола и существительного в значении «фигура, осанка» [12, с. 748]). Подобных примеров использования приёма ресемантизации как способа извлечения культурного кода находится немало количество.

Таким образом, характер анализа слова в русле данного подхода предполагает поэтапное формирование лексико-семантического поля, ядром которого оказывается этимон как носитель культурологической информации. Опорой для организации исследовательского процесса восстановления парадигмальных связей слов оказываются сведения из этимологических словарей, научных изысканий в указанной области, которые фиксируют корневую, изначальную семантику, обладающую потенциалом к «притягиванию» лексических единиц, формируя единое семантическое пространство. Рассматриваемый лингвистический подход к анализу лексического значения слова позволяет восстановить, установить и закрепить в сознании носителей цепочку глубинной взаимосвязи языка и этнообусловленного мышления, выступает ещё одним способом верификации теории о функционировании языковой картины мира, детерминированной национальными особенностями восприятия окружающей действительности.

Список литературы:

1. Бахтина С.И. Семантическая деривация слов иноязычного происхождения в русском языке [Электронный ресурс] // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2017. Т. 28. С. 6-9. URL: <http://e-koncept.ru/2017/770673.htm>. (дата обращения: 04.10.2022).
2. Быкова О.И. Образная составляющая как релевантный признак этноконнотата // Вестник ВГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2005. № 1. С. 34-40.
3. Вайсгербер Й.Л. Родной язык и формирование духа / пер. с нем. Москва: Изд-во Московского университета, 1993. 223 с.
4. Гончарова Н.Н. Языковая картина мира как объект лингвистического описания // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. 2012. № 2. С. 396-405.
5. Гордеева Л.П. Особенности лексико-семантической ассимиляции галлицизмов в произведениях А. С. Пушкина // Пушкинские чтения. 2013. № XVIII. С. 290-298.
6. Захаркив Е.В. Ресемантизация дискурсивных слов в современной русско- и англоязычной поэзии // Иностранные языки в высшей школе. 2021. № 2 (57). С. 42-56.
7. Коростелева Т.В. Хронологически отмеченная лексика: социолингвистический фактор // Научные исследования: от теории к практике: материалы VII Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 13 март 2016 г.) / редкол.: О.Н. Широков [и др.]. Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2016. С. 202-204.
8. Меркулова Н.Г. Менталитет – культурный код – язык культуры: к вопросу о корреляции понятий // Регионоведение. 2015. № 2 (91). С. 188-196.
9. Павлова С.В. Язык современной газеты: механизмы десоветизации // Вестник РГГУ. Серия: Литературоведение. Языкознание. Культурология. 2011. № 6 (68). С. 129-137.
10. Солдаткина Т.А. Лингвокультурные коды: разграничение понятий // Языки, культуры, этносы. Формирование языковой картины мира: филологический и методический аспекты: Сборник научных статей по материалам XI Всероссийской очно-заочной научно-практической конференции (с международным участием), Йошкар-Ола, 24 ноября 2017 года / Марийский государственный университет; под ред. Н.Г. Баженовой. Йошкар-Ола: Марийский государственный университет, 2018. С. 57-62.

11. Софьяников О.Д., Кривенкова Т.В., Грек В.А. Культурный код России // Инновационные подходы в решении проблем современного общества: сборник статей Международной научно-практической конференции: В 2 частях, Пенза, 27 мая 2018 года / Отв. ред. Гуляев Г. Ю. Пенза: МЦНС «Наука и Просвещение», 2018. С. 207-210.

12. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка: В 4-х томах. Т. 3 (Муза – Сят) / Пер. с нем. О.Н. Трубочёва. 2-е изд., стер. Москва: Прогресс, 1987. 832 с.

13. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка: В 4-х томах. Т. 4 (Т – ящур) / Пер. с нем. О. Н. Трубочёва. 2-е изд., стер. Москва: Прогресс, 1987. 864 с.

14. Худолей Н.В. Национальный код культуры и его актуализация в пословицах, поговорках и классических литературных текстах // Полилингвильность и транскультурные практики. 2017. № 4. С. 643-653.

УДК 801.733

Погребная Яна Всеволодовна

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

Pogrebnaia J.V.

SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol

E-mail: maknab@bk.ru

Ардашева Маргарита Викторовна

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

Ardasheva M.V.

SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol

E-mail: m.ardash@yandex.ru

КОНЦЕПЦИЯ ЧЕЛОВЕКА В РОМАНЕ М.В. ЛЬОСЫ «ПОХОЖДЕНИЯ СКВЕРНОЙ ДЕВЧОНКИ» В КОНТЕКСТЕ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ АНТРОПОЛОГИИ ПИСАТЕЛЯ

THE CONCEPT OF HUMAN IN THE NOVEL BY M.V. LLOSA «THE ADVENTURES OF A BAD GIRL» IN THE CONTEXT OF THE WRITER'S ARTISTIC ANTHROPOLOGY

Аннотация. В статье анализируются аспекты антропологического поворота в литературоведении, в качестве доминанты которого идентифицируется междисциплинарный подход, при этом подчеркивается, что статус методологической константы для литературоведческого исследования сохраняет принцип историзма. Художественная антропология М.В. Льосы описывается авторами, исходя из детерминированности хромотона романа и характеров героев на основе принципа историзма, который выступает художественной доминантой при формировании и художественном выражении концепции человека в романе «Похождения скверной девчонки».

Abstract. *The article analyzes aspects of the anthropological turn in literary criticism, the dominant of which is identified as an interdisciplinary approach, while emphasizing that the status of a methodological constant for literary research retains the principle of historicism. Artistic anthropology M.V. Llosa is described based on the determinism of the chronotope of the novel and the characters of the characters on the basis of the principle of historicism, which acts as an artistic dominant in the formation and artistic expression of the concept of man in the novel «The Adventures of a Bad Girl».*

Ключевые слова: художественная антропология, концепция человека, хронотоп, сюжет, композиция, искусство, действительность.

Key words: *artistic anthropology, human concept, chronotope, plot, composition, art, reality.*

Антропологический поворот в литературоведении, наметившийся в науке о литературе в конце XX века, с одной стороны, выступает развитием идей феноменолого-герменевтического подхода, ориентированного в самом общем смысле на разработку комплекса принципов целостной интерпретации произведения, с другой – направлен на преобразование и расширение методологической и институциональной базы литературоведения как науки. В работах немецких исследователей, выступивших пионерами в области антропологического подхода, развивались и теоретически обосновались принципы междисциплинарного подхода к осмыслению феномена художественной литературы, в первую очередь в направлении интегрирования литературоведения и естественных наук. Хотя при этом в работах Д. Бахман-Медик подчеркивалось, что при обращении к междисциплинарному подходу «литературоведение должно не только не терять свою традиционную специализацию благодаря анализу культурных феноменов, которые выходят за пределы литературы, но и даже значительно усиливать ее» [4] путем «этнологизации литературоведения» [1]. В отечественном литературоведении доминантой антропологического поворота стала актуализация концепции человека как «центральной проблемы литературно-художественной антропологии – целостного человека, его природы и структуры» [8, с. 9]. Именно «системно-целостное единство авторской концепции человека и подчиненных ее воплощению художественно-изобразительных средств, – как указывает М.Ю. Белянин, – предполагает научное освещение феномена человека в плане художественной антропологии писателя» [2, с. 15]. Таким образом, художественная антропология писателя осмысливается как целостный феномен, выражающий мировидение писателя, формирующееся и эволюционирующее под влиянием единого, но при этом внутреннего противоречивого воздействия разнообразных факторов, начиная с социально-исторических и заканчивая культурологическими и религиозными, причем на разных этапах творческой эволюции писателя статус доминирующего фактора может меняться, подвергая трансформации выражаемую в его произведениях концепцию человека. При этом фактор изменчивости исторических обстоятельств,

детерминирующий мировоззрение писателя и формирующуюся в его творчестве концепцию человека и действительности, выступает базисным и объективным и может, таким образом, быть признан исходным для описания художественной антропологии писателя. Выбирая принцип историзма основополагающим для описания художественной антропологии писателя, обратимся к идентификации концепции человека в романе «Похождения скверной девчонки» перуано-испанского писателя М.В. Льюсы, в котором фактор социально-исторической детеминированности характеров героев и истории их судеб выступает доминирующим. Комментируя формулировку Шведской академии («за детальное описание структуры власти и за яркое изображение восставшего, борющегося и потерпевшего поражение человека») [5]) при вручении М.В. Льюсе Нобелевской премии по литературе в 2010 году, М.Ф. Надъярных подчеркнул, что «использованные здесь понятия («картография», «власть», «индивид») образуют своеобразный междисциплинарный перекресток, место встречи категориальных аппаратов географии, геополитики, эпистемологии, философии культуры, культурной антропологии» [3, с. 64].

География романа «Похождения скверной девчонки» (2006, русский перевод – 2007) огромна; художественное пространство организуется по принципу постепенного расширения – Лима (Перу) – Париж – Лондон – Токио, но, достигнув максимально широкого охвата, начинает возвращаться к исходной точке – Токио – Париж – Лима. Заканчивается действие романа в Мадриде и на юге Франции (обстановка финала отчасти выступает повторением места действия начала романа: престижный район Лима Мирафлорес соответствует по внешним приметам (море, солнце, респектабельный район) курортному городку Сет на юге Франции, в котором завершается действие романа. Пространство в романе организовано по принципу контраста: расширяясь в первых четырех частях романа до максимально возможных пределов по горизонтали с запада на восток – от Перу до Страны Восходящего Солнца, в последующих трех частях оно постепенно сужается – от Токио до Парижа и Мадрида. С другой стороны, путешествие героя в Перу, в Лиму обозначает другой вектор организации пространства, в направлении, обратном первым четырем частям романа – от Токио до Лимы.

Ритмы пространства в романе не совпадают с ритмами времени: роман представляет собой энциклопедию второй половины XX века по насыщенности историческими, культурными и художественными реалиями. Художественное время в романе организуется по принципу постоянного расширения и поступательного развития, но при этом ритмы внешнего исторического хода развития истории и культуры включают в себя и ритмы развития частных человеческих судеб героев романа – Рикардо и Отилии – пай-мальчика и скверной девчонки. В.В. Сорокина, характеризуя особенности хронотопа романа, подчеркивает персонализацию пространства-времени: «Повествование ведется от первого лица и представляет собой искренний

рассказ о большом чувстве на фоне коротких и четких зарисовок истории второй половины XX в. Здесь и революция на Кубе, и Лондон 1970-х гг., и Париж 1960-х, и признания в любви к русскому языку и литературе» [7, с. 53].

Скверная девчонка – главная героиня романа, перемещения которой по миру составляют движущий стержень сюжета романа, скрывает свое имя, происхождение и возраст. Возраст героини в романе определен его названием: девчонка – это экзистенциальное состояние героини. Героиня сменила в романе множество имен и судеб: она была в юности чилийкой Лили, затем кубинской партизанкой Арлеттой, позже женой французского дипломата – мадам Робер Арну, супругой английского аристократа – миссис Ричардсон, подругой японца Фукуда – Курико. Роман строится как путешествие в пространстве и во времени, это роман с линейным хронотопом, вектор времени в котором направлен из прошлого в будущее с небольшими ретроспективными отступлениями в перуанской, шестой главе романа.

Композиционно роман делится на семь частей, каждая из которых описывает новую встречу героев в новых времени-пространстве: действие первой части протекает в Перу, второй в Париже, третьей в Лондоне, четвертой в Токио, в пятой части действие снова возвращается в Париж. Тема возвращения углубляется и развивается в шестой части, описывающей перуанское путешествие героя, действие седьмой части начинается в Мадриде и потом переносится на юг Франции. Начиная с пятой части романа, развитие действия замедляется и промежутки между встречами героев становятся менее длительными: ход романного времени синхронизирован с ходом реального времени жизни героев, которые постепенно стареют, вместе с замедлением хода времени становится и более локальной его география – герои перемещаются из Парижа в Мадрид, из Мадрида на юг Франции.

История любви героев охватывает, таким образом, тридцать семь лет. Именно столько дней смертельно больная Отилия исполняет роль идеальной жены, найдя Рикардо в Мадриде. Это их последнее соединение прерывается уже не очередной изменой Отилии, а ее смертью. Тридцать семь лет – вся зрелая осмысленная жизнь героев, которую они могли бы прожить вместе, спрессовывается в тридцать семь дней – именно столько в существующем объективно мире могло продолжаться их счастье. Последним пожеланием героини была просьба или рекомендация Рикардо – написать роман об истории их любви. Таким образом, роман, написанный от первого лица, на самом деле представляет собой ретроспекцию – герой вспоминает историю встреч и разлук с Отилией, создавая роман «Похождения скверной девчонки».

Собственно судьба Отилии становится значимой и интересной только благодаря рассказу героя, благодаря написанному им роману, и таким образом, смысл этой истории любви заключался в том, что она должна была стать произведением искусства, получить истинное осмысление в художественном образе, назначение жизни героев состоит в том, что она

должна стать частью искусства, частью культуры, именно поэтому она разворачивается в контексте истории мира и истории развития его культуры. Движением и развитием культуры и истории определяются судьбы героев романа, их встречи и расставания, составляющие сюжет романа. Герой-рассказчик отчетливо понимает, что его судьба и судьба Отилии выступают частью общих судеб мира, и, может быть, трагическое непостоянство Лили-Арлетты-Курико-Отилии – только отражение непостоянства мира, и история любви в XX веке – это история разлуки.

История любви героев прочитывается в историческом и эстетическом аспектах. В эстетическом аспекте эта история – сюжет для будущего романа. В последней главе романа подруга Рикардо – театральная художница Марчелла – оформляет сцену для спектакля по «Вишневому саду» Чехова, переводы рассказов Чехова – любимая работа Рикардо как переводчика, Рикардо вспоминает о неудачных переводах драм Чехова, таким образом в романе возникает отчетливая реминисценция из чеховской «Чайки», в которой судьба Нины Заречной определяется писателем Тригориным, как «сюжет для небольшого рассказа». Последняя встреча героев в квартире Рикардо происходит на фоне эскизов театральных декораций для балета «Метаморфозы». На сцене пять пар на лестницах с меняющимся освещением меняют свой облик. Если вспомнить все встречи и разлуки Рикардо и Отилии, то можно убедиться, что она пять раз меняет облик. Последняя метаморфоза героини разыгрывается уже не сцене, а в жизни героев, но выглядит продолжением спектакля «Метаморфозы». Погруженность Рикардо, переводчика Чехова и Бунина, в языки и культуру, отношение к собственной судьбе, как к сюжету романа, в котором настоящие имена героев растворяются в отведенных им амплуа – скверной девчонки и пай-мальчика, отвечает на вопрос о смысле разлук, встреч и потрясений, которые пережили герои. Если роли героев абстрагировать от амплуа скверной девчонки и пай-мальчика, то в аспекте отношения героев к действительности и к собственной жизни, конфликт романа, интерпретируя роли героев как категории, можно представить, как конфликт жизни и искусства, жизни, которую представляет в своей текущей и изменчивости Отилия, и искусства, отражающего жизнь, которое представляет Рикардо.

В аспекте историческом история любви героев – это история второй половины XX века, в их перемещениях по миру, в смене обликов Отилии, в смене мест действия отражается историческое движение и развитие культуры второй половины XX века. Судьбы героев синхронизированы с изменениями культурных центров мира – от интеллектуального Парижа начала шестидесятых до центра движения рока и хиппи – Лондона со второй половины шестидесятых. Их встречи происходят именно там, куда перемещается во времени центр культурного движения, охватывая и дальневосточную культуру, ставшую частью мировой во второй половине XX века, в токийских главах романа. Но при этом трагическая нестабильность мира присутствует в романе как художественно-философская доминанта, причем, она связана не только с развитием реальной истории их оставленной

родины – Перу, но и с образом вьетнамского мальчика, усыновленного друзьями Рикардо. На этом фоне мадридский богемный квартал, где герои встречаются в последний раз, представлен как плавильный котел, в котором заключены элементы разных этносов, разных языков и культур: «Лавалиес стал особым микрокосмом. И несколько его кварталов вобрали в себя человеческую географию всей планеты» [6, с. 379]. Этот образ всемирного Вавилона выступает развитием темы ассимиляции, смешения культур, которая является одной из сквозных тем романа: в Париже живут и работают соотечественники Рикардо и Арлетты, друзья Рикардо – парижане супруги Гравоски – бельгиец и венесуэлка, они усыновили вьетнамского мальчика, друг Рикардо – переводчик Саломон Толедано происходит из Смирны. В этом мире человеческие судьбы не могут протекать изолированно от судеб мира, не могут не быть включенными в общие судьбы мира, именно поэтому история любви и разлуки разворачивается на двух континентах и двух островах и развивается на протяжении всей второй половины XX века.

История жизни и любви, метаморфоз, которые переживают в своей жизни герои романа, – это антропологический микрокосм, в котором запечатлена история XX века со сменой правящих партий и режимов в Европе и Латинской Америке, с государственными переворотами, революциями, освободительными движениями, войнами и восстаниями и с развитием общечеловеческой мировой культуры и литературы, частью и отражением которой выступают судьбы героев романа, прожитые ими, чтобы стать сюжетом для романа.

Список литературы:

1. Бахманн-Медик Д. Режимы текстуальности в литературоведении и культурологии: вызовы, границы, перспективы [Электронный ресурс]. URL: <https://magazines.gorky.media/nlo/2011/1/rezhimy-tekstualnosti-v-literaturovedenii-i-kultur> (дата обращения: 27.10. 2022).
2. Белянин М.Ю. Художественная антропология позднего Л.Н. Толстого // Дисс. на соиск. уч. степени канд. филолог. наук. М., 2007. 193 с.
3. Надъярных М.Ф. Жестокая человечность Марио Варгаса Льосы // Латинская Америка 2010. № 10. С.63-76.
4. Николлози Р. Антропологический поворот в литературоведении: примечания из немецкого контекста [Электронный ресурс] // НЛО, № 1. 2012. URL: <https://magazines.gorky.media/nlo/2012/1/antropologicheskij-povorot-v-literaturovedenii-> (дата обращения: 27.10. 2022).
5. Лауреаты Нобелевской премии по литературе [Электронный ресурс]. URL: <http://nobeliat.ru/laureat.php?id=838> (дата обращения 12.12.2020).
6. Льоса М.В. Похождения скверной девчонки. М: Азбука, 2012. 384 с.
7. Сорокина В.В. Проза XXI века: из опыта прочтения // Stephanos. 2014. № 5 (7). С. 41-54.
8. Удодов Б.Т. Пушкин: художественная антропология. Воронеж: Изд-во Воронежского университета, 1999. 302 с.

Санькова Алёна Александровна

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

Sankova A.A.

SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol

E-mail: snarks@yandex.ru

Трембикова Алевтина Александровна

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

Trembikova A.A.

SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol

E-mail: alaltr@mail.ru

АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ ДОМИНАНТЫ ПОСТМОДЕРНИСТСКОГО ТЕКСТА В АСПЕКТЕ ФОРМИРОВАНИЯ НОВЫХ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТИРОВ СОВРЕМЕННОГО ЧЕЛОВЕКА

ANTHROPOLOGICAL DOMINANTS OF THE POSTMODERN TEXT IN THE ASPECT OF THE FORMATION OF NEW VALUE ORIENTATIONS OF MODERN MAN

Аннотация. В настоящей статье выявляются и анализируются антропологические доминанты постмодернистского текста в аспекте формирования новых ценностных ориентиров современного человека, живущего в условиях динамично и непредсказуемо меняющейся действительности, сменившего привычное бытие на существование в незафиксированном и зыбком информационном мире. Авторы считают, что постмодернистская литература, преломляющая эстетику постмодерна в наглядной, чувственно-образной форме и насыщающая её знаковым для реципиента фактическим и предметным содержанием, включающая читателя в активный процесс рефлексии и сотворчества, способна посредством деструкции аксиологических доминант картины мира воспринимающего субъекта переориентировать его на выработку новых ценностных установок.

Abstract. This article identifies and analyzes the anthropological dominants of the postmodern text in the aspect of the formation of new value orientations of a modern person living in a dynamically and unpredictably changing reality, who has changed his usual existence to exist in an unfixed and unsteady information world. The authors believe that postmodern literature, which refracts the aesthetics of postmodernity in a visual, sensual-figurative form and saturates it with factual and substantive content that is significant for the recipient, including the reader in an active process of reflection and co-creation, is capable of reorienting it to the development of new values.

Ключевые слова: антропология, постмодернистская рефлексия, постмодернистская чувствительность, постмодернистская эстетика, постмодернистская литература

ра, антропологические доминанты в постмодернизме, человек в постмодернизме, ценностные ориентиры постмодернизма.

Key words: *anthropology, postmodern reflection, postmodern sensitivity, postmodern aesthetics, Russian postmodern literature, anthropological dominants in postmodernism, man in postmodernism, value orientations of postmodernism.*

Мы неуклонно приближаемся к концу первой четверти XXI века. За последние несколько десятилетий наше общество пережило множество переломных моментов, было подвержено сложнейшим трансформациям в связи с различными катаклизмами и социальными потрясениями. И уже достаточно чётко на этом фоне можно увидеть основные доминанты новой антропологии, которая начала складываться на рубеже XX-XXI вв. На стыке культурных и исторических эпох возникла необходимость постижения человека в свете его изменившихся ценностных ориентиров, их наглядная фиксация и осмысление, что весьма успешно достигается средствами постмодернистской литературы, преломляющей постмодернистскую эстетику в наглядной чувственно-образной форме и предметном содержании, тем самым примиряя её с окружающей нас действительностью.

«Постмодернистское мироощущение... порождено переходным временем смуты и кризиса» [1, с. 46], поскольку именно ему свойственна не просто переходность, а «переходность возведенная в принцип (т.е. не привязанная к каким-то относительно статичным экзистенциальным и ментальным установкам)» [6, с. 5]. Подсознательная тяга современного человека к независимости, агрессия, даже жестокость, их реализация через образно-символический пласт художественного восприятия обретают оформленность с помощью интернета, СМИ, всех сфер культуры – начиная от музыки, живописи, до кино, реалити-шоу, рекламы и т.п., а также с помощью непосредственного взаимодействия с «новой» действительностью.

Осмысление постмодернизма как «духа времени» во всех сферах человеческой деятельности: искусстве, социологии, философии, науке, экономике, политике и т.д. – осознание причастности его не столько к мировоззрению, а скорее к мироощущению, то есть той области, где на первый план выходит не рациональная философская рефлексия, а глубоко эмоциональная реакция современного человека на окружающий мир, привело к возможности выявления основного, фундаментального его признака – «поэтического мышления». С его помощью преодолевается «эпистемологическая неуверенность» и осуществляется переход к свойственному «постмодернистской чувствительности» видению мира как «хаоса, лишённого причинно-следственных связей и ценностных ориентиров, мира децентрированного, представляющего сознанию лишь в виде иерархически неупорядоченных фрагментов» [7, с. 265], мира, в котором конструируется образ человека, «лишённого всякой способности к идентификации, движимого бессознательными стремлениями и подчиненного разного рода безличным структурам, в конечном счете структурам языка» [5, с. 9].

Человек в этом мире, не имеющем какой-либо системной упорядоченности, иерархичности, логической завершенности, естественно имеет ряд специфических черт. Функционируя в подобной среде, становясь неотделим от нее, он подвержен тем же метаморфозам и преобразованиям, что и субстанция эволюционирующей реальности. Проявленность героя в сознании воспринимающего субъекта может быть различной в зависимости от использованных ссылок и аллюзий, заданности вариантов прочтения, соотнесенности образных схем; этот дискурс приводит к незакрепленной сфокусированности восприятия на отдельных признаках. Так, отмечается проявившаяся в новых формах изображения личности сложность движения к «именованию» – молчанию о невысказанном, осмыслению – и произволу смысла, субъективизации истины, подмене ее убежденностью, тенденцию к деперсонализации, убыванию характера, стремлению представить процессы без человека, «чистую текучесть».

Постмодернизм заострил тему «умирания человека с культурой и без...». Крушение гуманизма завершается отменой культуры: самоназвание направления – «посткультура». Опять «голый человек на голой земле», в перспективе – на «оскальпированной» [3, с. 55-56]. Такое замечание представляется вполне оправданным. Антигуманизм постмодернизма связан, прежде всего, с его идеями деструкции субъекта и смерти человека [5, с. 11]. В постмодернистском тексте персонаж функционирует на правах некоего симулякра: иного, находящегося вне – вне морали, привычки, канонов и, следовательно, официальной культуры. Исчезает психологическая индивидуальность в изображении героя, рщепляется его характер, уходит «выпуклость». «Живой» персонаж замещается некой схемой, становится знаковой вещью, «виртуальным субъектом», некой фигуркой, перемещаемой автором и читателем. Но благодаря этому последний может заместить этот «полый» образ своими культурными ориентирами.

Автор, вступая в диалог с читателем, делает его соавтором, сотворцом, со-носителем и со-создателем идеи произведения, отправляя его отыскивать оную в лабиринтах его гипертекстового пространства, задавая только конструктивные элементы, образную схему персонажа, образ которого актуализирует в сознании воспринимающего субъекта множество культурных кодов, аллюзий и отсылок к историческому прошлому и настоящему, выводя его на уровень фантазмагорического хронотопа и заставляя рефлексировать относительно собственной реакции на воспринимаемое. То есть читатель исходит из заданных переменных и ограничений, но составляет свое уравнение, подставляет свои координаты, которые могут выводить его далеко за пределы самого художественного текста. Естественное провоцируемое автором желание – сознательное или бессознательное – вырваться «за» границы фиксированного пространства закономерно приводит к смещению горизонта читательских ожиданий и превращает его всего лишь в отправную точку для дальнейшей рефлексии.

Существование подобного симулякра предопределяет наличие огромного художественного пространства, «корпуса образов и сюжетов», потенциаль-

но способных обрести жизнь благодаря «отталкиванию» от текста отдельного постмодернистского произведения. Переосмыслению подвергается не сама суть изображаемого образа, а область его возможных метаморфоз. Объективно существующая событийная канва расцветивается новыми красками в результате слияния разнонаправленных и противоположно заряженных частиц: сознание / подсознание / сон / мечта / мем / клипированный образ; реальный мир / виртуальное пространство / дополненная реальность; экстра- / интронаправленность; фиксированное / неопределяемое / эклектичное / размытое; притягательное / отталкивающее / амбивалентное – список можно продолжать бесконечно. Здесь, в этой мозаике, они не противопоставлены, а связаны и слиты столь тесно, что теряют знакомые очертания, привычные вещественность, субстанциональность, казалось бы, незыблемый ценностный вектор.

Именно благодаря широкому кругу читательских ассоциаций, вариативности их возможных реализаций в восприятии персонажа и сюжета ломается упорядоченная структура повествования. Персонаж делает «скачок» в иное пространственно-временное и ценностное измерение, адаптируется к новой художественной реальности и новым условиям «игры» как это приходилось и приходится делать человеку в условиях доминирования медиареальности, угрозы пандемии, третьей мировой войны и т.п.

Доведенность до логического предела – предела человеческих возможностей, возможностей восприятия, возможностей соотнесения себя с персонажем, с миром, им репрезентируемым – отражение новой философской парадигмы и, в некотором смысле, инициация реципиента. Мировоззрение, обусловленное критикой разума – обостренная реакция свободного человека, осознающего себя как личность, на законообразную деятельность разума. Цель – дать не законченную, зафиксированную картину мира, а обеспечить возможную интерпретацию, дав исходные ориентиры – незафиксированную, открытую систему из компонентов определенной направленности, упорядочить которую может лишь воспринимающий субъект посредством реализации личной ценностно-мировоззренческой системы.

Разрушая устоявшиеся, сбитые в единый ком, застарело-определенные стереотипы, деструкция личностно-культурных ориентиров рождает гармонию не столько нового (градиация линейного), сколь иного порядка – она за гранью логической расшифровки и математической упорядоченности. Но, оставаясь «иной», такая реальность и персонаж, порожденный ею, подсознательно, интуитивно понятны и близки – то, к чему стремишься, что является неким отражением тебя, всегда не имеет четко зафиксированной формы, но наполненность его всегда гораздо больше, чем все другие грани воспринимаемого.

Писатели-постмодернисты по-разному строят повествовательную стратегию, разными методами воздействуя на читателя и вводя различные ценностные установки, от которых приходится отталкиваться воспринимающему субъекту. Так, например, если сравнивать творчество двух популярнейших фигур русского литературного постмодернизма – Виктора Сорокина и

Виктора Пелевина, то первый из них изменяет сам механизм восприятия, саму кодировку, «генетический код» героя своей литературной вселенной, показывает нам абсолютно различные картины жизни реальной и придуманной, совмещенные в странной, но по-своему закономерной последовательности (рассказ «Путешествие в Дахау», роман «Голубое сало», «Доктор Гарин» и др.). Второй же через обращение к знаковым, каждому знакомым историческим фигурам, культурным артефактам, сакрализированным в сознании русского человека историческим периодам и т.д. трансформирует, иногда плавно и незаметно, исподволь (например, повести «Жизнь насекомых», «Принц Госплана», «Затворник и Шестипалый» и др.), а иногда весьма жестко, даже агрессивно (романы ««Empire V», «iPhuck 10» и др.) воспринимаемую им реальность, переходя к новой грани многомерно реализуемой вселенной, изящно иронизируя над современными и задавая новые (или же возвращаясь к универсальным, общечеловеческим, существующим вне зависимости от, казалось бы, даже самого абсурдного антуража?!) ценностным установкам, изменяя тем самым атмосферу мира созданного, его «химические» связи и их воздействие на индивида, отрезвляя и заставляя задуматься о собственных стремлениях, желаниях и ориентирах.

Ещё одна существенная черта постмодернистской художественной антропологии – репрезентация процесса перерождения, переплавления образной схемы персонажа, способного реально или гипотетически преодолеть извечную человеческую толерантность – бег по кругу, не выводящий на новый виток, одновременное движение персонажа от серости, обыденности, рутины к ней же, разорвать круг и продолжить движение уже по спирали.

Проявляют себя в русской постмодернистской литературе и уходящая корнями в русскую классическую литературу усталость от вечных социальных потрясений, тоска по оседлости, по чему-то устоявшемуся, незыблемому, целостному, и стремление к самосохранению и самосовершенствованию, прежде всего личностному, и необходимость провести героя по «всем кругам ада» для достижения этого. При этом места трагическому сознанию и традиционным религиозным ориентирам нет. Вселенская скука и тоска преодолеваются посредством постмодернистской иронии. Только уже непонятно, кто над кем смеется. Эдакий неделимый на добро и зло «фарш жизни», уделом которого является «самоограничение... удали как философия существования, сознательная оппозиция столь любимому в русской литературе нетерпению» [2, с. 7, 10]. Определение А.П. Казаркина подводит итог определению ценностных категорий (или их отсутствию) новейшего героя: «Не и не мыслитель, не путник, ищущий родного угла, дальних стран или любви, этот маргинал, никакой человек, в пределе даже не ищущий самоопределения. Невозможность катарсиса – утрата идентичности, ориентации в культурном пространстве. Отказ и от теоцентризма, и от антропоцентризма, и от космизма (природоцентризма). Что ж, еще остается машинопочтение, но как оно возможно без веры в прогресс?» [3, с. 58]. Такова характеристика постмодернистского «негероя». Человек, обитающий в этом виртуально-галлюциногенном, отвлеченном мире, как ни абсурдно это звучит, отличается абсолютной конкретностью, трез-

востью и прагматичностью мышления [4, с. 218] – показатель современного тотального диктата индустриально-информационного общества.

Таким образом, в обществе и человеке, репрезентируемом писателями-постмодернистами много шокирующего, неадекватно воспринимающегося, разрушающего фундамент традиционных взглядов и устоявшегося восприятия. При этом герой, а вместе с ним и читатель, посредством деструктивных трансформаций сложившейся картины мира, «остранения» (по В. Шкловскому) от него, получает новую жизнь, ориентированную на новые ценностные установки. Принципы существования реальности художественной, вбирающей все мыслимые и немыслимые фрагменты, доступные сознанию личности, различных индивидов, воспринимающих традиционное отлично друг от друга, задают предпосылки отказа от навязываемых современными масс-медиа и пестования иных культурных ценностей, нового концепта массового мироощущения. Из синтеза этих различий настоящий художник строит новый, не вписывающийся в узкие рамки, многомерный, многофункциональный мир «нового героя», существующий «не по правилам». Рассмотренная вне контекста такая реальность не может быть понята и принята читателем извне. Она требует, с одной стороны, привязки к знакомой, привычной, усвоенной нашим сознанием системе координат. Как только такая «точка сборки» (напрашивается термин Карлоса Кастанеды) найдена – такой мир обретает, по меньшей мере, значимость, по большей – знаковость. С другой же требует от читателя проживания всех трансформаций героя, активного его восприятия, сотворчества и сопостижения мира. «Автор, – по словам У. Эко, – снял с себя всякую ответственность... за конечный результат восприятия текста, передав функцию символического центра своему читателю-зрителю, которому приходится выбирать собственную стратегию по упорядочиванию текстуального универсума, в результате чего текст выражает его видение мира» [8, с. 57]. То есть читатель сам внедряется в ткань повествования, и, вместе с автором, становится персонажем из постмодернистского зазеркалья, выступающего изнанкой действительности

Так объясняется некий парадокс, заключающийся в том, что человек в постмодернистском произведении столь же многопланов, сколь и мир, его окружающий. В персонаже, изначально представленном в русле классического повествования, могут проявиться самые различные черты – от просветленного гуру, постигшего смысл жизни мудреца, до человека, с, казалось бы, совершенно извращенным сознанием, когда автор выводит на поверхность скрытые, подсознательные человеческие желания. И это оказываются не противопоставленные полюсы, а секторы одного круга – именно это свойственно восприятию человека в постмодернистской эстетике. И здесь нет и изначально быть не может какой-либо окончательно закрепленной оценочной позиции, ибо постижение человека в постмодернистском мире есть постижение самого себя. Отсюда выход в художественное пространство рефлексии по поводу жизни вообще. Задействованы все сферы чувственного и физического восприятия, неизбежным не осталось ничто. Отсюда шокирующие (от

отправления естественных потребностей до каннибализма и т.п.) натурализм, физиологичность, сексуальная сфера, показ внутреннего «элементарного» строения живого существа, деформированных, абсурдных образов, вскрытие всех духовных «гнойников» (вспомним сочинения В. Сорокина «Голубое сало», «Пир», «Кисет», Ю. Мамлева «Вечный дом», «Гроб», «Улет», В. Пелевина «Происхождение видов», «Синий фонарь» и др.).

Художественная антропология находит свое выражение в тексте не обязательно в явной форме. Зачастую мифопоэтический подтекст, нередко носящий философский характер, не принимает четко выраженной формы, балансируя на грани проявленного, что уже было показано выше. Исторические события прошедших веков сформировали в массовом сознании ряд мифов, из которых наиболее выпуклыми и «плодотворными» для русского человека являются события, происходившие в течение 70-ти лет советского режима (особый пласт составляет поэтика военных лет), а также в перестроечный и постперестроечный периоды. Миф, являясь обязательной составляющей культуры, наиболее сильно актуализируется в периоды кризисных для общества и личности ситуаций, когда оказывается сильное давление на массовое сознание. Поэтому вполне закономерной является мифологизация исторических катаклизмов. Столь же закономерным является возвращение к этой эпохе современных писателей, оперирующих мифологическими архетипами соцкультуры, мифофольклорными сюжетами, идеями, образами, мотивами, но помещающих создаваемую художественную реальность в некое новое субпространство, в котором происходит совмещение советского и постсоветского архетипического и классического фольклорного сюжетов, что мы можем наблюдать, например, в романах Вл. Сорокина «Норма», В. Пелевина «Чапаев и пустота», «Омон Ра» и др.

Таким образом, автор использует в качестве «игрового материала» все, что составляет гиперпространство современного человека, что ведет к непосредственному включению читателя в текст, спаянность и неделимость его с персонажем, сотворцом которого он волей-неволей выступил. Это дает основание утверждать (несмотря на распространенное в критике мнение о функционировании в постмодернистской литературе только некоего симулякра, не имеющего конституционного единства, индивида с невыписанным психологическим отражением мира), что в постмодернистском произведении человек существует как полноценная образная система, хотя и в непривычной взаимосвязи с читателем, «дополняющим» его жизнь до логичной наполненности. И нравственно-эстетические поиски постмодернизма нельзя считать законченными, придавать им статус логически завершенного процесса: постмодернистская литература создала динамичного «нового героя», способного изменять свои новые ценностные ориентиры вместе с «новым» читателем, столь же подверженным метаморфозам функционирования современного мира, сколь и персонаж произведения изменениям мира художественного.

Список литературы:

1. Васильев И.В. Постмодерн в авангарде // Дергачевские чтения-2000. Ч. 2. Екатеринбург, 2001. С. 46-49.

2. Время рожать: Сборник / Сост. В.В. Ерофеев. М., 2001. 312 с.
3. Казаркин А.П. «Маргинальный человек» – что дальше? // Постмодернизм: pro et contra: материалы Международной научной конференции «Постмодернизм и судьбы художественной словесности на рубеже тысячелетий» / Под ред. Н.П. Дворцовой. Тюмень, 2002. С. 54-63.
4. Лапенков В. До и после (Околосовременные размышления) // Звезда. 2002. №9. С. 214-219.
5. Огурцов А.П. Постмодернистский образ человека и педагогика // Человек. 2001. №3. С. 5-17.
6. Пелипенко А.А. Постмодернизм в контексте переходных процессов педагогика // Человек. 2001. №4. С. 5-17.
7. Современное зарубежное литературоведение (страны Западной Европы и США) концепции, школы, термины. Энциклопедический справочник. М., 1996. 320 с.
8. Усманова А.Р. Умберто Эко: парадоксы интерпретации. М., 2000. 200 с.

УДК 130.2

Сляднев Александр Алексеевич

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

Slyadnev A.A.

*SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol
E-mail: s771245@mail.ru*

Сляднева Любовь Николаевна

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

Slyadneva L.N.

*SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol
E-mail: s771245@mail.ru*

АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ СЕРЕДИННОЙ КУЛЬТУРЫ В ПРАВСТВЕННО-РЕФЛЕКСИВНОМ СТАНОВЛЕНИИ ЛИЧНОСТИ

THE ANTHROPOLOGICAL POTENTIAL OF THE MIDDLE CULTURE IN THE MORAL-REFLEXIVE FORMATION OF PERSONALITY

Аннотация. Массовая культура всегда была родной (слабо рефлекслируемой) средой «возделывания человеческой души» в нашем отечестве. Однако сегодня инфокоммуникационные технологии, ставшие основным транслятором культурных ценностей, предельно ориентированы на получение прибыли, пропагандируют далеко не лучшие образцы культуры. При этом нельзя не учитывать, что доступность, легкость и непринужденность современного мультимедийного языка определяют массовую культуру как первичный иллюз в мир культуры, а массовый спрос на продукцию

среднего уровня как объективную реальность. Поиск новых форм чувствования человеком возможности быть самим собой в пространстве современной культуры обращает внимание на антропологический потенциал культуры срединной, в которую при определенных условиях трансформируется массовая культура.

Abstract. *Popular culture has always been the native (weakly reflected) environment of the «cultivation of the human soul» in our fatherland. However, today infocommunication technologies, which have become the main translator of cultural values, are extremely profit-oriented, propagandize far from the best examples of culture. At the same time, it should be taken into account that the accessibility, ease and ease of the modern multimedia language define popular culture as the primary gateway to the world of culture, and the mass demand for medium-level products as an objective reality. The search for new forms of a person's feeling the possibility of being himself in the space of modern culture draws attention to the anthropological potential of the middle culture, into which, under certain conditions, popular culture is transformed.*

Ключевые слова: массовая культура; срединная культура; традиционные ценности; нравственная трансперсональная рефлексия.

Key words: popular culture; middle culture; traditional values; moral transpersonal reflection.

Текущее предельное осложнение военно-политической ситуации в общечивилизационном масштабе определило кардинальный пересмотр сложившихся в последние три десятилетия представлений об отечественных национальных интересах и стратегических государственных приоритетах. Сегодня стало очевидно, что наша попытка «встроиться в мир» на основе парадигмальных принципов глобальной экономики, а точнее, веры в возможность взаимовыгодного политически не ангажированного рыночного товарообмена, оказалась несостоятельной. На фоне многолетних усилий, ориентированных на поиск Россией своей ниши в общемировом пространстве разделения труда, в зоне риска оказался не только технологический, но и духовно-нравственный суверенитет.

Традиционные отечественно-культурно-исторические и духовно-нравственные ценности оказываются под жестким давлением со стороны США и их союзников. Они осуществляют информационно-психологическое воздействие на индивидуальное, групповое и общественное сознание путем распространения социальных и моральных установок, противоречащих традициям, убеждениям и верованиям народов Российской Федерации [10]. «Пересматриваются базовые нормы морали, реализуется психологическое манипулирование, наносится непоправимый ущерб нравственному здоровью человека, поощряется деструктивное поведение, формируются условия для саморазрушения общества» [там же]. Основным инструментарием решения такого рода задач стала массовая культура (в широком смысле, культура быта, свободного времяпрепровождения и общения большинства).

С одной стороны, массовая культура (исключая из нее самые низменные кич-пласты) в относительно контролируемых социумом формах своего

существования (семейные ценности, традиции, празднества, ремесла, беллетристика, поп-музыка, комиксы, рекреационное кино и многие другие) всегда была родной (слабо рефлекслируемой) средой «возделывания человеческой души» (по Н. Луману [8]) развивающегося человека. Она являлась фрагментом личного достояния каждого в его совместном бытии (досуге) с другими. На нее нанизывались маховики ориентационно-ценностного единства значимого для субъекта жизнедеятельности объединения людей. Функциональность ее сводилась к воспроизводству социума.

С другой стороны, массовая культура сегодня, благодаря возможностям современных средств мультимедиа и телекоммуникации, оставаясь слабо рефлекслируемой, эмерджентно (внезапно) трансформировалась в неведомо кем и неизвестно откуда преднамеренно управляемое пространство, уводящее нравственно незрелую личность в реальность виртуальную, отчуждающую душу человека от ближайшего его окружения [9, с. 18]. Топология массовой культуры под прикрытием индустрии развлечения сместилась в зону информационных войн, манипулирования сознанием и подавления личности.

Проблема заключается в том, что, несмотря на принятую руководством страны стратегию защиты традиционных российских духовно-нравственных ценностей, культуры и исторической памяти [10], возвращение массовой культуры к своему прежнему состоянию и функционалу невозможно. Прежние формы утрачены. Текущие не имеют надежных природосообразных скрепов с душой взрослеющего человека. Необходимость поиска новых форм чувствования человеком возможности быть самим собой в пространстве современной культуры определяет актуальность данного исследования.

Многие культурологические исследования доказывают, что массовая культура – это господство большинства и общественного мнения, добровольный отказ от собственных взглядов, устремлений и желаний. Исходной установкой на подражание (моду) она нивелирует ресурсы человека к уникальному восприятию искусства уже на уровне намерения.

Инфокоммуникационные технологии, ставшие сегодня основным транслятором культурных ценностей, предельно ориентированы на получение прибыли, пропагандируют далеко не лучшие образцы культуры. Однако при этом нельзя не учитывать, что доступность, легкость и непринужденность современного мультимедийного языка определяют массовую культуру как первичный шлюз в мир культуры, а массовый спрос на продукцию среднего уровня как объективную реальность. И с этим нельзя не считаться.

Экспликация новых форм пространства развития личности средствами культуры требует четкого артикулирования и системного понимания специфики культуры массовой. Едва ли можно дать однозначное опре-

деление этому сложному социокультурному явлению, однако, с уверенностью можно утверждать, что в нашей стране массовая культура всегда негативно окрашивалась и противопоставлялась культуре элитарной. Продуктивными едва ли можно назвать попытки некоторых авторов смягчить отношение к артефактам массовой культуры на основе микширования онимов («популярная», «досуговая», «обыденная», «повседневная», «наивная» и т.д.) [см. обзор 3].

В контексте выделенной проблемы плодотворными видятся рассуждения Н.А. Бердяева о культуре срединной [2]. Во-первых, «срединная культура» – ни американская, ни западно-европейская, но наша глубинно русская философско-культурологическая метафора. Во-вторых, сам термин «срединная культура» индифферентен к многочисленным дискуссиям развернутым вокруг понятия «массовая культура» и ее представленных выше репродукций. И наконец, «срединная культура» как лексема уже сама по себе указывает на предметно-деятельностное содержание означиваемого явления: коммуникативное преобразование уникальных персонифицированных идеографических событий (Я-авторства) в номотетические (нормативные) продукты для другого.

Середина – категория, отражающая способ гипотетического предвосхищения наличия места, равноудаленного от границ некоторого пространства, в котором сосуществуют объекты, предметы («вещи») и явления. Середина – приемник античной эвдемоники (равновесие ценностей на двунаправленном векторе «аскетизм» – «гедонизм»), аристотелевской «золотой середины» (баланс между недостатком и избытком), китайского «царства вечной середины» (между осязаемым предметным и сверхчувственным), готического «человеческого» (между божественным и бессознательно-тварным), рационального (среднестатистического), типического, представительского, нормализованного и т.п.

Срединная культура – повседневная среда жизнедеятельности человека. Жизнедеятельность «посередине» не есть безмятежное существование, вдали от «максимальной» жизни, жизни на пределе, «на краю» (по Н.А. Бердяеву). Значимость срединной культуры в созидании «цивилизационного пласта, обеспечивающего социокультурную оседлость (в противоположность бездомности и скитальчеству)» [2, с. 23]. В конечном итоге срединная культура определяет устойчивость этноса как ориентационно-ценностного единства.

Для того чтобы раскрыть механизм не только познания ценностей срединной культуры, но и интериоризации ее норм и принципов, определить пути и средства включения развивающегося человека в мир срединной культуры, в систему отношений, основанных на высоких нравственно-эстетических критериях, необходимо выделить те факторы, которые обеспечивают трансформацию явлений массовой культуры в феномены культуры срединной.

Серединная культура – это пространство не только созидания, но и хранения. Единство и борьба этих предназначений столь же понятны, насколько ясна опасность дистанцирования функции сохранения традиции от задач творческого насыщения культурных форм новым содержанием. Серединная культура, в отличие от массовой, проникает в культуру повседневности, не сливаясь с ней, благодаря, прежде всего, традициям и нормам.

Н.И. Басина замечает, что автор творческого акта, как правило, продуцирует идеографическое событие, представляя его не как среднее по уровню, но как уникальное и экстремальное (элитное, авангардное), однако, благодаря традициям, нормам и трансперсональной рефлексии, оно утилизируется или исключается пространством серединной культуры, претерпевает неизбежные изменения в процессе его социального оформления (социальной экстерииоризации) [1, с. 15].

Для ортодоксальных этносов характерно относительное совмещение нормальных (гауссовских) функций распределений вероятностей (статистических «колоколов») актуальных и традиционных творческих актов. «Несовпадение привычного и нового является источником социальных напряжений» [5, с. 77], продуцирует поляризацию национального характера. Такая поляризация характерна для русского менталитета [3, 4 и др.].

Для российской истории характерно отсутствие так называемых «кумулятивных» эпох, опирающихся на тождество и преемственность с репродуктивной культурой предшествующих поколений. Не намерение линейного эволюционного изменения, но жесткий революционный императив доминирует над каждым новым поколением. Прошлое в России не просто дурно, оно всегда преступно, провально [1].

Очевидно, что «производство» средней культуры не может не опираться на нравственную трансперсональную рефлексию, в основе которой лежат архетипы традиционного мышления, выработанные веками традиционные ценности, усвоенные многими поколениями эстетические предпочтения. Рассмотрение традиции в ее деятельно-предметном отражении дает возможность понять наследие как место зарождения творчества. Однако целеположенное становление серединной культуры никогда не занимало достойного места в реестре отечественных добродетелей. Среди общепризнанных объяснительных причин этого явления следующие: дискретность истории российской государственности; отсутствие преемственности в сфере культурных достижений; неоднородность культурологического пространства России; оторванность столичных культурных центров от российской глубинки; априорная нагруженность культурной «элиты» установкой на невостребованность отечественным простонародьем [3; 6].

Сегодняшнее обращение отечественного самосознания к российским духовно-нравственным ценностям – это начало долгого пути трансформации культуры массовой в культуру серединную, перерождения лживой свободы

виртуальной реальности в нравственно-эстетическое культуротворчество, свободное по осуществляемому в нем заданию развития личности.

Срединная культура связана с культурой повседневности и обыденной культурой. Поэтому ее социальной основой являются обычные люди с устойчивой и непротиворечивой системой ценностных ориентаций (в том числе и эстетических), с оформленными нравственными идеалами, со сложившимся образом жизни, с гарантированным достойным благосостоянием, обеспечивающим баланс между имеющимися ресурсами и умеренными запросами. Именно в рамках обыденной жизни человек бытует целостно, принимает свою текущую жизнедеятельность как норму во внешне неизменном мире. Не многие современные молодые люди, воспитанные интернетом на европейских ценностях понимают, что быть обычным человеком на самом деле – это разумно.

Методологическая основа срединной культуры архаична. Это – древнегреческий стоицизм, в наше время оказывающий косвенное влияние на мировоззренческие установки через христианскую мораль. Стоицизм – философия личной этики, учение, которое помогает человеку жить в реальности, не конфликтуя с ней. Срединная культура для стоика – это возможность быть «здесь и сейчас», это пространство преодоления, осознания, рефлексии, самоконтроля, обретения и укрепления своего внутреннего мира, понимания эфемерной природы проблем и недолговечности собственного существования. Доминирующий принцип «стоического» бытия: «Делай, что должно, и будь что будет!» (Марк Аврелий); «Все в руках Божьих» (Н.О. Лосский) [7]. Стоические добродетели: мудрость, умеренность, смелость, нравственность, справедливость. Именно поэтому срединная культура – ресурсная сфера сопряжения человека с подлинной, абсолютной (духовной) реальностью; пространство не последних, а предпоследних смыслов. В этом своем качестве она призвана к организации, оформлению, защите человека в его повседневном бытии [2, с. 170]. В силу этих спецификаций, казалось бы, лишенная событийности и неординарности срединная культура как культура быта, межличностных отношений, свободного времяпрепровождения может определяться подлинной духовностью, отвечать самым благородным нравственно-эстетическим критериям.

Основной стоический инструментарий личностного развития в среде срединной культуры – это отказ от установки на чужие и собственные ожидания, нравственная рефлексия, нравственные поступки в обыденности, в житейской «суе сует».

Этот архаичный набор антропологических средств дает возможность решать как национально-значимые задачи защиты нашего отечества от западноевропейской идейно-ценностной экспансии и американского деструктивного информационно-психологического воздействия, так и реализовывать личностно-ценные проекты. Во-первых, этот инструментарий,

во-первых, обеспечивает органичный синтез новизны (авторского творчества) и духовно-нравственной традиции (исторической репродукции). Во-вторых, операционализирует творческий акт мысленного сопряжения продуктов массовой культуры с традиционными духовно-нравственными ценностями. В-третьих, стимулирует творческие потенции человека, вовлекает его в систему культуросозидающего творчества. И наконец, обеспечивает преобразование принудительного по своей природе авторского субстрата в свободное творение агента срединной культуры, умеющего не только смотреть, но и видеть, не только воспринимать, но и мыслить, не только знать, но и творить.

Отечественные современные продуктивные формы срединной культуры (наука, образование, техника, религия, обыденность) своим содержанием должны востребовать человеческий творческий дух. Далее сама эта культура становится полем «возделывания» личности. Мир прогрессирующей отечественной срединной культуры – это пространство личностного развития, где обычный человек – есть источник развития культуры и её продукт.

Список литературы:

1. Басина Н.И. Проблема автора в культуре: автореферат дисс... доктора философских наук. 24.00.01. Ростов-на-Дону, 2003. 44 с.
2. Бердяев Н.А. Смысл истории. М.: Смысл, 1990. 176 с.
3. Гашкова Е.М. Культура: массовая, традиционная «срединная» // Серия «Simposium», Российская массовая культура конца XX века, Выпуск 15 / Материалы круглого стола 4 декабря 2001. СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2001. С.40-41.
4. Захарченко М.В. Культура и образование в перспективе традиции. Традиция как предмет теоретического осмысления: монография. СПб.: СПбАППО, 2007. 163 с.
5. Зильберман Д.Б. Традиция как коммуникация: трансляция ценностей, письменность // Вопросы философии. 1996. № 4. С. 72-105.
6. Лихачёв Д.С. Русская культура. М.: Искусство, 2000. 438 с.
7. Лосский Н.О. Бог и мировое зло. М.: Республика, 1994. 432 с.
8. Луман Н. Медиа коммуникации. М.: Логос, 2005. 280 с.
9. Сляднев А.А., Сляднева Л.Н. Зачем быть учителю? Перспективы цифрового замещения духовности в образовании // Перспективы развития педагогического образования в условиях цифровой социальной реальности: антропологический подход: материалы XVI Международной научно-практической конференции / под редакцией Л.Л. Редько, М.В. Смагиной, А.В. Шумаковой. – Ставрополь: Изд-во «Тимченко О.Г.», 2021. С. 16-22.
10. Указ Президента РФ от 2 июля 2021 г. № 400 «О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации» URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/47046> (дата обращения: 12.10.2022).

Сотникова Оксана Игорьевна

Филиал ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт» в г. Железноводске

Sotnikova O.I.

The Branch of SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute» in Zheleznovodsk

E-mail: oxana.sotnikowa2016@yandex.ru

Светашова Наталья Сергеевна

Филиал ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт» в г. Железноводске

Svetashova N.S.

The Branch of SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute» in Zheleznovodsk

E-mail: natali.ogarkova@yandex.ru

АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПОСРЕДСТВОМ ИЗУЧЕНИЯ ЛИТЕРАТУРНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ С КОМИЧЕСКИМИ СЮЖЕТАМИ

ANTHROPOLOGICAL FOUNDATIONS OF THE FORMATION OF MORAL QUALITIES OF STUDENTS THROUGH THE STUDY OF LITERARY WORKS WITH COMIC PLOTS

Аннотация. В статье раскрыты антропологические основы содержания работы по формированию нравственных качеств личности через изучение произведений детской литературы с комическими сюжетами; указаны названия рассказов и литературных сказок юмористического характера, подлежащих чтению и анализу на ступени начального общего образования; приведены примеры видов деятельности учителя и школьников на уроках с учётом уровней формирования нравственных качеств: владения нравственными понятиями, умения давать нравственную оценку и осуществлять самооценку на основе моральных норм

Abstract. The article reveals the anthropological foundations of the content of the work on the formation of moral qualities of a person through the study of works of children's literature with comic plots; the names of stories and literary fairy tales of a humorous nature to be read and analyzed at the stage of primary general education are indicated; examples of the activities of teachers and schoolchildren in the classroom, taking into account the levels of formation of moral qualities: possession of moral concepts, the ability to give a moral assessment and self-assessment based on moral norms.

Ключевые слова: нравственные качества, юмористическая проза, эмоционально-оценочные суждения, воспитательная ценность.

Key words: moral qualities, humorous prose, emotional and evaluative judgments, educational value.

Антропологический подход к формированию личности подразумевает воспитание человека в человеке посредством народного духа и саморазвития. Дух народа воплощен в его истории, политическом строе, языке, культуре, нравах, а саморазвитие тесно связано с самопознанием, самовоспитанием и самореализацией. Исходя из этого, антропологическими основами для становления нравственных качеств выступают понимание сущности вещей и явлений через активное восприятие и стремление к развитию душевных способностей, что находит отражение в организации образовательно-воспитательного процесса в современной школе.

Работа по формированию нравственных качеств школьников может осуществляться через изучение литературных произведений с комическими сюжетами. Детская юмористическая проза занимает в программе по литературному чтению важное место, но не выделяется в отдельный раздел. Рассмотрим варианты организации работы с разными произведениями в целях повышения уровня нравственной воспитанности обучающихся.

При изучении рассказа Л.Д. Каминского «Сочинение» в качестве подготовки к первичному восприятию используют слово учителя об авторе, выставку книг и проблемные вопросы. Также представляют смешные картинки, выполненные писателем. Педагог сообщает, что Л.Д. Каминский много лет изучал сочинения ребят и на основе детских текстов создавал свои творения – стихи и рассказы, – поэтому его часто называют Учителем смеха.

Далее задается проблемный вопрос: как вы думаете, почему? Это побуждает детей к размышлениям и формулированию собственной позиции. Ответы могут быть разноплановыми: «Учил детей смеяться с пользой, так как писал юмористические рассказы. Учил находить ошибки в сочинениях и делал к ним смешные рисунки». Указанная информация и используемая наглядность позволяющая эмоционально настроить школьников на целостное восприятие рассказа.

После первичного знакомства с текстом и краткой беседы по содержанию предлагается составить характеристику главной героини – Лены, воспользовавшись словами-подсказками. Обучающимся предлагается перечень нравственных и безнравственных понятий: исполнительность, находчивость, лень. Далее требуется расширить его. Школьники самостоятельно называют черты персонажа – неряшливость, грубость и т.п. Затем следует выборочное чтение текста сочинения, составленного героиней, и его эмоционально-оценочное обсуждение, чему способствуют вопросы: Кто прочёл это сочинение раньше всех? Что сказала Оля подруге? Вы согласны с её мнением, что Лена все «наврала»? Как Лена объяснила слово «сочинение»? Всегда ли можно поставить знак «равно» между словами: фантазия, вымысел, обман?

С целью выработки у школьников нравственных качеств предлагается чтение рассказа в лицах, позволяющее попытаться передать характеры персонажей и прочувствовать отношение к их словам и поступкам на

себе. Данный вид работы помогает уточнить нравственно-оценочные суждения школьников, определить авторскую позицию и воспитательную ценность произведения [1, с. 36]. Для выявления уровня их понимания третьеклассники рекомендуют выполнить задания разного уровня сложности: 1) ответить, о чем заставил задуматься рассказ; 2) выбрать пословицу, отражающую содержание произведения; написать собственное сочинение по теме «Как я помогаю маме».

При изучении рассказа И.М. Пивоваровой «Смеялись мы – хи-хи» урок предъявления новых знаний включает работу, направленную на воспитание доброжелательности, школьной дружбы, доверия. Во время проведения речевой разминки дети знакомятся с понятием «доброжелательность», определяют значение этого слова, отвечают на вопрос: какие нравственные качества больше всего ценят в людях?

После знакомства с произведением и вторичного чтения рассказа третьеклассники вспоминают правила этикета, касающиеся ведения телефонного разговора, находят и зачитывают фрагменты текста, которые свидетельствуют об их соблюдении или нарушении. Позже проводится работа по материалам учебника: предлагается ответить на вопросы и выполнить задания после текста. Обучающиеся толкуют значение пословиц, соотносят их с содержанием произведения. Также проводится беседа на основе жизненного опыта, включающая следующие вопросы: «Как вы общаетесь в школе? Вы называете друг друга по имени или по фамилии? Говорите ли вы друг другу добрые слова? Какие?» Всё это способствует обогащению словаря нравственных понятий, выявлению и эмоциональному переживанию некоторых несоответствий собственного поведения нормам, которые ценятся обществом.

Тема телефонного этикета продолжается на уроке по теме: Н. Носов. «Телефон». Комизм изображенной писателем ситуации дети определяют легко: глупо использовать телефон для общения, если находишься в одной комнате с собеседником. Далее обсуждению подлежит вопрос о целесообразности применения телефона в различных жизненных ситуациях. Сложность возникает у школьников при выявлении проблемы, поднимаемой автором произведения, поэтому следует задать наводящие вопросы: Чем закончился разговор мальчиков? Почему? Зачитайте, как они об этом говорят. Как называют тех, кто разговаривает и разговаривает, когда не надо? Как понимаете выражение «пустые разговоры»? Хорошо ли тратить время на пустые разговоры? Чему учит юных читателей Н. Носов своим произведением? Какой мудрый совет дает? [3, с. 172]. В качестве практической работы третьеклассники составляют памятку-инструкцию с правилами безопасного и культурного общения по телефону.

При изучении рассказа Н. Носова «Федина задача» с учащимися осуществляется фронтальная беседа на выявление нравственных качеств у Феди и необходимости их выработки. Такая беседа может включать следующие вопросы: Почему Феде не удалось решить задачу? Какими

качествами характера обладает мальчик? Как вы думаете, можно смеяться над главным персонажем Федей? Почему? [3, с. 169].

Проведя целостную и детальную работу над произведением и добившись понимания ошибочных поступков Феде, предлагаются вопросы к размышлению и дискуссии: Чему учит нас это произведение? Есть ли у нас в классе Феде? Стоит ли называть их настоящие имена вслух и почему? Что полезного для себя Вы нашли в этом рассказе?

Формированию моральных норм и привитию нравственных качеств во многом способствует также изучение литературных сказок с комическим сюжетом, примерами которых могут служить «Сказка про храброго зайца – длинные уши, косые глаза, короткий хвост» Д.Н. Мамина-Сибиряка и «Лягушка-путешественница» В.М. Гаршина.

При работе со сказкой Д.Н. Мамина-Сибиряка сначала дается информационная справка о том, для кого и с какой целью был создан сборник «Алёнушкины сказки». Эмоциональный рассказ учителя о больной дочери автора, о его желании придать сил и пробудить в девочке веру в себя привлекает внимание учащихся. Далее следует лексическая работа до чтения, в ходе которой выясняется значение выражений: душа в пятки убежала; отведавшие волчьих зубов; язык у хвостуна точно примёрз; не смелдохнуть; задал стрекача; замертво свалился. После толкования указанных словосочетаний и рассматривания иллюстраций к произведению школьников просят предположить, какое качество отличает его героя и спрогнозировать содержание.

Следом за чтением сказки проводится беседа эмоционально-оценочного плана. Возможные вопросы: Понравилось ли вам произведение? Чем? Кто является главным героем? Какие чувства вы испытали к зайцу, когда слушали сказку?

Далее предлагается проследить, как менялось поведение зайца и как реагировали на него другие персонажи. С этой целью осуществляется беседа по содержанию в сочетании с выборочным чтением. Ответов и подтверждения цитатами требуют следующие вопросы: Почему заяц вдруг заявил, что никого не боится? Как к этому заявлению отнеслись другие зайцы? Прочитайте, как хвастался заяц. Подумайте, придавали ли ему силы хвастливые слова? Почему смеялись над ним молодые и старые зайцы? Что такое хвастовство? Что обозначает слово хвастать? Как вы относитесь к хвастовству? Объясните свою точку зрения. Почему волк решил съесть именно этого зайца? Что случилось с зайцем, когда он увидел волка? Какие чувства он испытывал? К чему был готов? Какие чувства испытывали вы, читая эти строки? [2, с. 187].

Важное место в уроке занимает словарная работа со словами-антонимами: храбрость и трусость, смелость и робость, скромность и хвастливость.

В форме групповой работы на уроке школьники восстанавливают деформированные пословицы: Храброго проверь по делам, а не по словам.

Сам не хвались, пусть люди похвалят, – а после составляют собственные рассказы-миниатюры, которые можно завершить данными изречениями. Содержание урока способствует воспитанию храбрости и скромности, а также пониманию отрицательного эффекта хвастливости.

При изучении сказки В. Гаршина «Лягушка-путешественница» после первичного прочтения проводится беседа, направленная на выработку и знание таких нравственных качеств, как симпатия, воспитанность, смелость, любознательность, вежливость. Школьникам адресуют вопросы: Как автор относится к своей героине? Какие отрицательные качества он в ней выделяет? Есть ли у лягушки положительные качества? Какие? Какое человеческое качество автор высмеивает с помощью аллегории – поведения лягушки? [2, с. 195].

В результате при помощи учителя третьеклассники определяют отрицательные качества лягушки: тщеславие, хвастовство, нескромность. Среди достоинств героини указывают смекалку, учтивость, умение находить выход из любой ситуации. На этапе вторичного синтеза работы с произведением учащимся предлагается дать ответы на вопросы: Что в жизни лягушки сыграло злую шутку? Чему учит эта вымышленная история? Данные вопросы являются поводом для размышления, позволяют определить для себя, какими качествами нужно обладать, а от каких следует избавляться.

Таким образом, работа на каждом подобном уроке планируется с учётом всех трех уровней формирования нравственных качеств: владения нравственными понятиями, умения давать нравственную оценку и осуществлять самооценку на основе моральных норм. Изучение произведений с комическим сюжетом способствуют расширению круга нравственных понятий, формированию эмоционально-оценочных суждений и нравственной самооценки, а следовательно, воспитанию нравственных качеств младших школьников.

Список литературы:

1. Быковская М.С. Детская юмористическая проза как одно из средств воспитания нравственных качеств личности младших школьников // Наука и образование: тенденции, проблемы и перспективы развития. Сборник материалов V Всероссийской научно-практической конференции студентов и молодых ученых / Под редакцией И.В. Иванченко. Железноводск, 27 мая 2022 года. Ставрополь: Изд-во «Тимченко О. Г.», 2022. С. 35-38.
2. Литературное чтение. 3 класс. Учеб. для общеобразоват. учреждений. В 2 ч. Ч. 1 / Л.Ф. Климанова, В.Г. Горецкий, М.В. Голованова и др. 2-е изд. М.: Просвещение. 2013. 223 с.
3. Литературное чтение. 3 класс. Учеб. для общеобразоват. учреждений. В 2 ч. Ч. 2 / Л.Ф. Климанова, В.Г. Горецкий, М.В. Голованова и др. 2-е изд. М.: Просвещение. 2013. 223 с.

Сухарева Евгения Евгеньевна

Филиал ГБОУ ВО «Ставропольский государственный
педагогический институт» в г. Железноводске

Sukhareva E.E.

The Branch of SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute»
in Zheleznovodsk

E-mail: mw-school55@yandex.ru

Кузнецова Юлия Игоревна

Филиал ГБОУ ВО «Ставропольский государственный
педагогический институт» в г. Железноводске

Kuznetsova Yu.I.

The Branch of SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute»
in Zheleznovodsk

E-mail: ya.juliyay2012@yandex.ru

**ЯЗЫКОВАЯ КАРТИНА МИРА В.ХЛЕБНИКОВА С ТОЧКИ
ЗРЕНИЯ АНТРОПОЛОГИЧЕСКОЙ ЛИНГВИСТИКИ
(НА ОСНОВЕ АНАЛИЗА СТИХОТВОРЕНИЯ
«БЕГАВА ВОД С ВЕРХОТ В ДОЛИНУ»)**

**V. KHLEBNIKOV'S LINGUISTIC PICTURE OF THE WORLD
FROM THE POINT OF VIEW OF ANTHROPOLOGICAL
LINGUISTICS (BASED ON THE ANALYSIS OF
THE POEM «BEGAVA OF WATERS FROM THE HEIGHTS
TO THE VALLEY»)**

Аннотация. В данной статье на основе антропологической лингвистики раскрываются понятия «языковая картина мира», «языковая личность», дается описание особенностей языка поэта, воссоздается языковая картина мира В. Хлебникова в опоре на методику проведения фонематического анализа поэтического текста,

Abstract. This article reveals on the basis of anthropological linguistics the concepts of «linguistic worldview», «linguistic personality», based on the methodology of phonemic analysis of the poetic text, describes the features of the poet's language, recreates the linguistic worldview of V. Khlebnikov.

Ключевые слова: языковая картина мира, антропологическая лингвистика, фоносемантический анализ, поэтический текст, взаимосвязь, цветопись, звукопись, колористическая семантика звуков, звукобуква.

Key words: phonesemantic inguistic picture of the world, anthropological linguistics, phonesemantic analysis, poetic text, interrelation, color painting, sound painting, coloristic semantics of sounds, sound letter.

Проблемы человека занимают сейчас не только философию, социологию, психологию, но и антропологическую лингвистику. Суть антропологического подхода заключается в принятии человека в качестве исходного базиса исследования. Это означает, что язык рассматривается в тесной связи с человеком, его сознанием, мышлением, духовной и практической деятельностью. В антропологическую лингвистику вошли такие понятия, как «языковая личность» и «языковая картина мира».

Связь «язык – человек» может рассматриваться в двух аспектах. С одной стороны, ученых интересует, каким человек видит мир, как он его осмысляет, интерпретирует, т.е. исследуется языковая картина мира. С другой стороны, не менее интересно рассмотреть и то, каким предстает сам человек в языковых единицах, языковых построениях, в самом строе языка, который им создан и которым он пользуется.

Т.Ф. Кузнецова сближает понятия онтологии и картины мира, утверждая, что «труд писателя отливается в ... философию жизни, которую мы можем назвать его художественной картиной мира, или онтологией». В отличие от Т.Ф. Кузнецовой, Л.А. Закс сущностной, необходимой характеристикой художественной картины мира считает то, что она зафиксирована и существует «через конкретные произведения», в то время как «художественная модель мира, напротив, функционирует только в сфере художественного сознания как его имманентная и атрибутивная ментальная структура [28, с. 75]. Таким образом, Л. А. Закс не только предлагает свое собственное определение термина «художественная картина мира», но и разводит понятия картины мира и модели мира. Опираясь на антропологическую лингвистику, мы постараемся воссоздать языковую картину мира поэта «серебряного века» В. Хлебникова.

Языковая личность обычно раскрывается на лексико-грамматическом или текстовом материале. Между тем звуки речи представляются не менее важными для характеристики личности, чем другие речевые составляющие. Чтобы воспроизвести языковую картину мира В.Хлебникова мы исследуем через фонематический анализ стихотворения поэта акустические свойства звуков речи с точки зрения языковой личности. Как известно, фонемы в процессе их реализации обладают дифференциальными признаками, которые характеризуют данную личность так же, как и любую другую личность, говорящую на том же языке.

В настоящее время к проблемам фоносемантики обращаются разные ученые-лингвисты, которые исследуют как общие вопросы фонетического значения, так и отдельные языковые аспекты. Например, А.Б. Михалев изучает теорию фоносемантического поля [5], Н.А. Красовская рассматривает художественно-изобразительные особенности звуков в стихотворной речи [4]. Среди полученных исследований интересны утверждения А.П. Журавлева, который отмечает, что звук обладает определенным значением, который соотносится в сознании людей с цветом [2, с. 31].

Актуальность вышеперечисленных исследований определяется тем, что сторонники фоносемантики пытаются определить границы и условия, в которых фонетическое значение полностью себя реализует. Так как основная цель поэзии – эмоциональное, нравственное и эстетическое воздействие на читателя, то именно в стихах от фонетических параметров зависит смысл произведения.

А.П. Журавлев в результате экспериментов закрепил за звуками тот или иной цвет. Опросив тысячи людей, он пришел к выводу, что многие из них окрашивают гласные и согласные звуки одинаково. Например, звук и буква (звукобуква) А ассоциируется с красным цветом, Е – с зеленым, а И – с синим. Звукобуква О для большинства опрошенных светлая и яркая, солнечная, связанная с желтым и белым цветами. Среди лингвистов гласные звуки А, О, Э, И считаются основными, главными во всех языках, опорными для речевого аппарата человека. Для ученых-физиков цвета, соответствующие перечисленным гласным звукам: красный, желтый, синий, зеленый – являются главными в спектре, потому что их комбинация способна воссоздать любой существующий в окружающей действительности цвет или оттенок. Остальные гласные звуки передают оттенки основных цветов и их полутона. Так, например, У воспринимается темным оттенком синего цвета: сине-зеленым или темно-лиловым. Звукобуква Ю – светло-сиреневая, голубая. Отдельно А.П. Журавлев останавливается на характеристике звукобуквы Ё. По звучанию она сходна с О, а по написанию – с Е. И в цветовом отношении поэтому эта звукобуква находится между бело-желтой О и зеленой Е. Таким образом, мы воспринимаем ее желто-зеленой, лимонной. А вот Я более светлая и яркая, чем А. Буква Э является для изучения наиболее сложной. Так как она встречается в текстах крайне редко, большинство людей ее никак не окрасили и при дальнейшем анализе ее было решено не учитывать. Световая характеристика звукобуквы Ы противоположна звукобукве О. Если О – ассоциируется со светом, то Ы – с тьмой, мраком. Она самая темная из всех гласных, и люди воспринимают ее темно-коричневой, черной. По такому же принципу были проработаны А.П. Журавлевым и согласные звуки. В итоге получились таблицы, в которых буквы русского алфавита связаны с определенными цветами, а также с психологическим настроением, которое чувствуется на уровне подсознания [3, с. 109].

Чтобы проверить, как на практике работает эта система, обратимся к анализу одного из стихотворений Хлебникова «Бегава вод с верхот в долину». Именно «серебряный век» с его «революционными» идеями стал благоприятной почвой для создания новой поэзии во имя искусства будущего, поэты этого времени экспериментировали со значением слов, их звучанием в стихотворении. Не был исключением и Велимир Хлебников. Он полагал, что звук имеет свое значение, только нужно научиться его понимать. Он смог, как и А.П. Журавлев, заметить особенное воздействие каждого звука речи на подсознание человека. Поэт был убежден, что слова

в поэзии играют второстепенную роль, поэтому удачно подобранные звуки могут передать окружающую действительность точнее и полнее. По его мнению, если изучить значение всех слов, которые начинаются одним и тем же звуком, и выявить в их значении общее, то можно определить, что обозначает этот звук. Возьмем слово «чаша», «чан», «чулок», «череп». Общее для всех этих слов то, что они являются оболочкой чего-то – мозга, воды, ноги. Отсюда следует, что звук Ч – это «оболочка». Хлебников мечтал найти звукословесные универсалии, которые являлись бы общими в разных языках, чтобы создать единый мировой язык. «Если окажется, что Ч во всех языках имеет одно и то же значение, то это даст возможность создать мировой язык: тогда все виды обуви будут называться Че ноги, все виды чашек – Че воды, ясно и просто» [1, с. 38]. В своих трактатах Хлебников показывал таблицы значений звуков. Работая над своим исследованием в области изучения значений звуков речи, поэт экспериментировал в поэзии, что позволило ему создать свой неповторимый стиль.

Проанализируем, опираясь на систему А.П. Журавлева, небольшое стихотворение Велимира Хлебникова «Бегава вод с верхот в долину...», написанное в 1919 году. Исследуем этот поэтический текст с точки зрения цветового значения звуков, то есть цветозвукописи. Этот метод анализа художественного текста называется фоносемантическим, его можно применять к стихам, где встречается цветовая лексика. В соответствии с методикой А.П. Журавлёва и С.И. Львовой определим цвет гласных. Для фоносемантического анализа берём строку стихотворения или целое стихотворение, в нем подсчитываем общее количество звукобукв в строфе (или в тексте). За два считаем ударные звуки и логические в строке. Берём норму (для 1000 б/з) и считаем подчёркнутые буквы и какую часть они составляют: норму или превышают норму. Для подсчёта составляем таблицу, куда вносим все расчёты. Количество звукобукв делим на общее количество звуков в строфе, а если полученная цифра больше нормы, значит этот цвет преобладает в стихотворении. Фоносемантический анализ стихотворения позволит нам охарактеризовать языковую личность поэта, представить его языковую картину мира.

Выбранное для анализа стихотворение В.Хлебникова – небольшая пейзажная зарисовка:

Бегава вод с верхот в долину.

Верхарня серых гор.

Далекий кругозор.

И бьюга водотока об утесы

Седыми бивнями волны.

И бихорь седого потока

Великой седьны воды,

Где черный мамонт полутьмы

Качает бивень войн.

Автору удастся передать через звучание слов в стихотворении энергию водопада. На «Бегава вод с верхот в долину...» автор смотрит сверху вниз. Перед глазами предстает картина высоких серых гор, потоки седой от пены воды, слетающие вниз с вершин и разбивающиеся о каменные утесы. Для создания образа водопада писатель использует придуманные им окказионализмы «бегава», «верхот», «верхарня», «бьюга», «водотока», «бихорь», «седыни». Благодаря им, он вводит в текст стихотворения аллитерацию согласных [б], [в], [т], [д], [р], [с], это помогает читателю услышать шум ударов воды о камни.

Подсчитаем, сколько раз используется каждый звук в стихотворении. Всего в стихотворении 143 звукобуквы. В стихотворении преобладают сонорные М (матово-зеленый), Н (матово-бежевый), Л (матово-белый с еле заметным голубым оттенком). Эти спокойные, ровные тона употреблены автором 17 раз. Они рассматриваются как мягкие и уверенные, но в то же время пассивные и нейтральные цвета. Данные звуки помогают передать цвет неба, воды, утесов, отраженных в струях горного потока. Звукобуквы Т, П, К (серо-бежево-коричневая гамма), употребленные поэтом 20 раз, создают образ старых гор, стоящих величаво и гордо, упираясь седыми от снега пиками в небо. В тени горы становятся черными, поэтому в тексте звукобуква Ы встречается 8 раз. Чтобы углубить черный цвет оттенком асфальта, таким образом показать неровности горных складок, автор использует 6 раз звукобукву Т, троекратное употребление звукобуквы Х добавляет серые полутона в очертания гор. В стихотворении преобладают звукобуквы А, Я (редуцированные и под ударением). Всего – 24 раза. Это густо-красный цвет, цвет энергии. По всей вероятности, поэт таким образом передает энергию водопада, силу природной стихии, способную разрушить все на своем пути. Звукобукве А вторит звукобуква Р, которая встречается в стихотворении 8 раз. Это тоже красный цвет, только несущий ощущение напора, сопротивления гор водопаду. Их поединок вечен, пока идет противоборство гор и водопада, бурлит жизнь. Звукобуквы О, Ё, которые можно увидеть в тексте 10 раз, олицетворяют цвет солнца, именно в его лучах показано величие гор и красота водопада. Звукобуквы Б, В встречаются в стихотворении 14 раз, они вносят в палитру стихотворения оттенки зеленого: перед нами лето, рядом с горами раскинулась долина, переливающаяся всеми цветами разнотравья. В конце стихотворения появляется дважды звукобуква Ч, это насыщенный сине-фиолетовый цвет. Такими становятся горы, когда на них падает тень от пробегающих на небе облаков. Используемые Хлебниковым звуки помогают ему нарисовать не статичную, а живую картину. Читая это произведение, мы приходим к выводу, что нет ничего величественнее природы, ее красота первозданна и всегда будет поражать человека. В языковой картине мира Хлебникова за счет приема антропоморфизации природа и человек оказываются теснейшим образом связаны в единое целое.

Используя выдвинутые А.П.Журавлевым принципы фоносемантики при анализе стихотворения В. Хлебникова, мы пришли к следующим выводам:

1. Гласные звуки – самые сильные в поэтическом тексте, особенно А, Э, И, О. От них зависит настроение стихотворения.

2. Шипящие и свистящие: С, З, Ц, Ш, Щ, Х, Ч – при частом повторении создают сильные звукоподражаемые образы.

3. Смычные звуки в тексте необходимы для создания обыденных картин действительности.

4. Сонорные (М, Н, Л), кроме Р, передают ощущение покоя, а Р вносит в текст тревогу и опасность.

5. Цветопись дает возможность улавливать в поэтическом тексте переживания и чувства, тем самым постигать идейный смысл произведения.

6. Звукопись и цветопись в лирическом произведении неразрывно связаны.

Подводя итоги вышесказанному, следует отметить, что все способы оформления поэтических текстов, формы передачи мыслей поэта являются важными условиями при написании любого поэтического произведения. Несомненно, что звуковой мир был важной составляющей и языковой картине мира В. Хлебникова как поэта. Сам поэт писал: «Слова особенно сильны, когда они имеют два смысла, когда они – живые глаза для тайны, и через слюду обыденного смысла просвечивает второй смысл...» Это утверждение Хлебников доказывал каждым своим новым словом, каждой строкой своих творений. И очень жаль, что неповторимый поэт, великий художник многими остаётся непонятым.

Список литературы:

1. Бузанова Т.В. Фоносимволизм в ретимологизации // Материалы международной конференции «Языковая семантика и образ мира». Казань, 1999. 60 с.

2. Журавлев А.П. Звук и смысл. М.: «Просвещение», 1991. 160 с.

3. Журавлев А.П. Фонетическое значение / М-во высш. и сред. спец. образования РСФСР. Ленинград: Изд-во Ленингр. ун-та, 1974. 160 с.

4. Красовская Н.А. Художественно-изобразительные свойства звуков в поэтической речи. Дисс.... канд. филол. наук. Тула, 1998. 222 с.

5. Михалев А.Б. Теория фоносемантического поля // Автореф. дис....д-ра филол. наук, Краснодар, 1995. 38 с.

6. Романов Д.А. Эмоционально-семантические параметры фонетической системы современного русского языка. [Электронный ресурс] // Автореф. дис....канд. филол. наук. Новгород, 1998. URL: <http://cheloveknauka.com/emotsionalno-semanticheskie-parametry-foneticheskoy-sistemy-sovremennogo-russkogo-yazyka> (дата обращения: 22.10.2022).

7. Санжаров Л.Н. Неканоническая фонетика. Тула, 1996. 27 с.

8. Старцева Н.М. Экспрессивно-стилистические возможности фонетической системы современного русского языка. // Дис.... канд. филол. наук, Ростов-на Дону, 1999. 187 с.

Текеева Зарема Барсбиевна
Филиал ГБОУ ВО «Ставропольский государственный
педагогический институт» в г. Ессентуки

Tekeeva Z.B.
The Branch of SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute» in Essentuki
E-mail: ms.badahova@mail.ru

ИСКУССТВО КАК АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ ФАКТОР РАЗВИТИЯ ЭСТЕТИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ

ART AS AN ANTHROPOLOGICAL FACTOR IN THE DEVELOPMENT OF STUDENTS' AESTHETIC ABILITIES

Аннотация. Произведения искусства вызывают у обучающихся эстетические чувства не просто своей формой, сочетанием красок, звуков, слов, но и тем, что в этих произведениях через своеобразный художественный язык отображается окружающий мир и действительность. Благодаря этому художественное изображение предметов и явлений волнует детей, вызывает у них чувства симпатии, радости, огорчения.

Abstract. Works of art evoke aesthetic feelings in children not just by their shape, combination of colors, sounds, words, but also by the fact that in these works the surrounding world and reality are displayed through a kind of artistic language. Thanks to this, the artistic depiction of objects and phenomena excites children, causes them feelings of sympathy, joy, sorrow.

Ключевые слова: артпедагогика, антропология, подрастающее поколение, педагогический процесс, педагогика, творческая деятельность, изотворчество.

Key words: art pedagogy, anthropology, the younger generation, pedagogical process, pedagogy, creative activity, art creativity.

Процесс нравственного воспитания подрастающего поколения является непрерывным, но основы его закладываются еще в раннем возрасте. В свою очередь искусство является важным средством воспитания, непосредственно влияющим на нравственность ребенка, а также на формирование его воображения, эмоций, чувств, мышления.

Одним из средств внедрения искусства в педагогический процесс является артпедагогика, то есть вовлечение ребенка в творческий процесс (рисования, лепка) для формирования его духовных и моральных общечеловеческих ценностей.

Вследствие социокультурных изменений становятся необходимыми новые формы сотворчества учителя и ученика для решения общечеловеческих проблем. Таким образом, новые функции педагогики активизируют творческую деятельность детей для формирования мировоззрения, эмоционального отношения к миру, к человеку, к природе и своему месту

в обществе. На сегодняшний день педагоги уделяют внимание развитию уникальности личности учащихся в процессе педагогического сотворчества. Намечился отход от позиции авторитарности педагогов: консервативности, дистанцирования в общении, субъективности оценки в отношениях [5-7].

Главной задачей для учителя изобразительного искусства является развитие высоконравственной, духовно богатой, образованной, с чувством гражданского долга личности. Общество нуждается в специалистах-педагогах, которые с легкостью могут перестраиваться в зависимости от меняющихся внешних социально-культурных условий и хорошо ориентируются в потребностях развивающейся личности.

Разностороннее и гармоничное развитие личности, по мнению большинства современных педагогов (В.П. Беспалько, И.А. Лернер, В.С. Леднев) [3], является основной целью воспитательно-образовательного процесса. Достижение этой цели возможно благодаря включению человека в разные виды деятельности, среди которых особое место занимает творческая, в результате чего у него формируется высокий и устойчивый уровень самооценки, развитая саморефлексия. Педагогическая наука, определяя наиболее эффективные пути гармонизации развития личности, разрабатывая современные методики, особо выделяет артпедагогические, ставшие сегодня популярными в учреждениях образования и культуры.

Гармоничное формирование личности ребенка является сутью артпедагогики, адаптирование ребенка в современном мире, развитие ребенка с помощью интеграции творчества в образовательный процесс средствами художественно-творческой деятельности.

Задачами арт-педагогики является воспитание гармонично развитой личности, развитие общечеловеческих и национальных духовных ценностей и адаптация человека посредством художественной деятельности, при этом используются различные виды искусства в педагогической деятельности. По сути ведь артпедагогика и общая педагогика имеют общие конечные цели: познать и гармонично сосуществовать с окружающим миром подрастающей личности, научить понимать себя, узнать законы красоты и понимать их действие, научить нравственности в окружающем мире.

Л.С. Выготский в своих научных трудах обращает внимание на то, что «по содержанию процесс культурного развития может быть охарактеризован как развитие личности и мировоззрения ребенка» [1, с. 373]. Ребенок познает мир ежедневно, в процессе своего развития, обучения и воспитания непрерывно.

Различные виды искусства активно реализуются в системе работы в социально-культурной сфере, в культурно-досуговой деятельности как средство художественно-творческого и эстетического развития личности.

Артпедагогика опирается на научные разработки психологии и психотерапии: концепцию классического психоанализа о содержании и мотивации культурной активности З. Фрейда (творчество есть аспект сублимации); о коллективном бессознательном К.Г. Юнга; о «трансцендентной функции» и символообразовании в творческом развитии [4].

Проблемами воздействия искусства на развитие личности занимались педагоги, разработавшие концептуальные основы использования арт-методик в образовании: Ю.П. Азаров, Л.Н. Азарова, Е.А. Журавлева, Н.М. Сокольникова, Т.С. Комарова, Л.Д. Лебедева, Е.В. Ольшанская, Н.Ф. Спинжар и другие; специалисты в области психологии и различных направлений психотерапии (сказкотерапии, музыкотерапии и т.д.): И.В. Вачков, Т.Ю. Калошина, С.В. Шушарджан, В.И. Петрушин, А.И. Копытин, О.А. Карабанова, Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева и другие.

Одним из наиболее привлекательных методик в артпедагогике является изотворчество. Рисунок в этом случае рассматривается в первую очередь как символическое выражение отношения человека к окружающему миру, людям, культуре и самому себе. Изобразительное пространство, образы в рисунке становятся средством психологической защиты, выражением любви или агрессии, отражением своих положительных или отрицательных эмоций. Как вид художественного творчества рисунок – это чаще всего проекция личности в символическом выражении реального отношения окружающих или ожидаемого отношения близких людей. Важным здесь является сам процесс изотворчества, а качество рисунка, по необходимости, может выступать критерием определения творческих способностей.

Художественный язык произведений искусства, в которых отображается действительность окружающего мира, способствует формированию у ребенка эстетического вкуса, умению различать свои внутренние ощущения и палитру чувств увиденного. Вследствие чего художественное изображение предметов, событий у детей вызывают чувства симпатии, радости, огорчения, сочувствия, радости и т.д. Эстетическое восприятие искусства при изучении произведений искусства формирует эстетический вкус и способствует развитию детского изобразительного искусства. Исследования советских педагогов (Н.А. Ветлугина, В. Езикеева, А. Запорожец, Н. Карпинская, Е. Флёрина и др.) свидетельствуют о способности детей к эстетическому восприятию искусства.

В процессе работы с детьми использование произведений искусства способствуют накоплению зрительного восприятия впечатлений у детей, увеличению творческого потенциала, развитию воображения и фантазии. Внимание к приёмам передачи формы, колорита, композиции в используемых образцах искусства даёт детям возможность понять и найти выразительные средства для воплощения своего творческого замысла.

Педагогические условия эффективного использования артпедагогики в воспитательном процессе:

– создание артпедагогической среды, стимулирующей проявление разных видов художественно-творческой активности ребенка, включает в себя художественно-познавательные источники информации, дидактические материалы для проведения совместных артпедагогических игр, оборудование, стимулирующее детей к коллективной творческой деятельности; наглядные материалы, выступающие в качестве визуальных побудителей творчества;

- наличие высококвалифицированных специалистов, имеющих опыт работы в артпедагогике или молодых специалистов со специальным образованием и стремящихся к творческому самовыражению в профессии;
- разработанная методология и артпедагогические технологии;
- правильно подобранные методы и средства артпедагогического воздействия с учетом психофизиологических и индивидуальных особенностей детей в группе;
- материально-техническое обеспечение артпедагогического процесса: наличие помещения в соответствии с нормами СанПиНа, оборудование, мебель.

Наиболее эффективными, по нашему мнению, являются следующие: изодейательность: лепка (тесто, воск, пластилин), рисование (рисование на стекле, рисование природными материалами, техника монотипии, штриховка, мазание, рисование по замыслу и на предложенную тему), ручной художественный труд (создание поделок, построение объемных моделей из подручного материала), аппликация (создание плоскостных картин, оригами); музыкальная деятельность (слушание музыки, пение, танцевально-двигательная активность); художественно-речевая и театрализованная деятельность (психогимнастика, логоритмика, придумывание и дописывание сказок, драматизации); игровая деятельность (игры с песком и водой, сюжетно-ролевые и дидактические игры).

Опыт работы подсказывает, что наиболее эффективным является применение не отдельных элементов и технологий, а интегрированные занятия, сочетающие в себе различные техники и методы артпедагогики.

Рассмотрев педагогические условия эффективного использования артпедагогики в воспитательном и образовательном процессе, становится ясно, что для получения положительного результата необходимым являются как практические (материально-техническое обеспечение, квалифицированные педагоги), так и теоретические (наличие артпедагогических технологий и разработок) составляющие.

Исходя из вышесказанного, мы можем сделать вывод, что эффективное применение методик артпедагогики дают ребенку возможность самопознания и самовыражения в творчестве, что способствует разностороннему и гармоничному развитию личности. Соответственно, сочетание педагогики и различных видов искусства во всех их проявлениях позволяет нам освоить новые методы обучения и воспитания, наиболее современные и актуальные на сегодняшний день. За счет этого обучение становится наиболее результативным, творческим и доступным для каждого человека. Кроме того, к очевидным достоинствам артпедагогики следует отнести то, что ее грамотное и систематическое использование повышает возможности поиска новых творческих путей в педагогике в целом и в коррекционной педагогике в частности. Все это способствует лучшему освоению детьми и взрослыми наук и искусств, а также – духовному и нравственному развитию, которое так актуально на сегодняшний день.

Список литературы:

1. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т.3 Проблемы развития психики / Под ред. А.М. Матюшкина. М.: Педагогика, 1983. 368 с.
2. Медведева Е.А., Комиссарова Л.Н., Добровольская Т.А. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании: Учебник для вузов. М.: Академия, 2001. 248 с.
3. Беспалько В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. Москва : Изд-во Института профессионального образования МО России, 1995. 342 с.
4. Азаров Ю.П. Радость учить и учиться : Педагогика гармоничного развития. Москва : Политиздат, 1989. 335 с. (Библиотечка семейного чтения).
5. Игнатьев С.Е., Игнатьева А.В. К вопросу о современных проблемах художественного образования // Современные проблемы высшего образования, теория и практика: Актуальные проблемы творческого образования в период пандемии. Специальный выпуск / под общ. ред. С.М. Низамутдиновой. М., 2021. С. 424-430.
6. Медведев Л.Г. Изобразительное искусство в современном образовательном процессе // Современные тенденции развития изобразительного, декоративно-прикладного искусства и дизайна: сборник статей ФГБОУ ВПО «НППУ», 2015. С. 20-25.
7. Семёнова М.А. Перспективы развития художественно-педагогического образования // Вестник Российского нового университета. Серия: Человек в современном мире. 2017. № 1. С. 62-66.

УДК 373.2

Трущелёва Анна Васильевна

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

Trushcheva A. V.

SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol

E-mail: zke77@mail.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СКАЗКИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ОПЫТА ДЕТЕЙ В КОНТЕКСТЕ ИДЕЙ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ АНТРОПОЛОГИИ

THE USE OF FAIRY TALES AS A MEANS OF SHAPING THE EXPERIENCE OF CHILDREN IN THE CONTEXT OF THE IDEAS OF SOCIO-CULTURAL ANTHROPOLOGY

Аннотация. В статье рассмотрен социально-культурный аспект использования сказки; раскрывается значение сказки как средства присвоения опыта человечества и сохранения традиционных ценностей и культурных образцов; определены механизмы воздействия сказки на формирование различных компонентов социального и личностного опыта ребёнка.

Abstract. The article considers the socio-cultural aspect of the use of fairy tales; reveals the meaning of fairy tales as a means of appropriating the experience of mankind

and preserving traditional values and cultural patterns; defines the mechanisms of the fairy tale's impact on the formation of various components of the child's social and personal experience.

Ключевые слова: сказка как средство присвоения социального и культурного опыта человечества, сказкотерапия, механизмы формирования опыта, образцы культуры поведения.

Key words: *fairy tale as a means of appropriating the social and cultural experience of mankind, fairy tale therapy, mechanisms of experience formation, patterns of behavior culture.*

Современный этап развития общества характеризуется кардинальной сменой ценностных ориентиров у подрастающего поколения, уменьшением значения многих традиционно значимых моральных ценностей, выходом на первое место собственного материального благополучия, индивидуализации, независимости и интересов сугубо личного характера.

В настоящее время педагогическая антропология в поиске оптимальных путей сохранения основополагающих ценностей человечества, а также гармоничного и всестороннего развития личности детей всё больше ориентируется на использование культуры и искусства в процессе их обучения и воспитания. Значительное место в педагогическом процессе отводится сказке как традиционному средству воспитания и инновационной технологии артпедагогического воздействия (Н.Я. Большунова, З.В. Горина, Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева, Н.А. Сакович и др.).

Возможности использования сказки как средства присвоения социального и культурного опыта человечества, как средства воспитания личности связаны с тем, что данный вид фольклора в наибольшей степени соответствует возрастным особенностям, а также потребностям ребёнка-дошкольника, более оптимален для восприятия и понимания им окружающего мира.

Значимость использования сказки в качестве одного из действенных средств обучения и воспитательного воздействия в образовательном процессе детей дошкольного возраста обусловлена тем, что сказка по интенсивности воздействия, по участию процессов воображения, по объёму и форме подачи материала полностью соответствует особенностям психического развития детей данного возрастного периода.

Антропологический аспект использования сказки заключается в том, что посредством механизма культуры осуществляется усвоение образцов культуры поведения, происходит понимание межличностных связей и формирование системы духовных взаимоотношений между людьми.

Использование сказки в качестве педагогического средства представляет собой процесс, связанный с образованием ассоциаций между событиями сказки и поведением человека в настоящей жизни, поиском смысла действий и поступков, расширением знаний о социальном мире и

систем взаимоотношений в нём, объективизацией проблемных ситуаций, активизацией имеющихся у ребёнка ресурсов и его личностного потенциала. Подбор сказок соответственно возрастным особенностям психического развития ребёнка, а также целям воспитания, мастерство рассказывания и целенаправленная педагогическая работа над преломлением образов прослушанной сказки в творческой деятельности ребёнка оказывают глубокое влияние на развитие как отдельных психических процессов, так и детской личности в целом [4, с. 57].

Применение сказки на современном этапе характеризуется не только интенсивным изучением и её использованием в целях психодиагностики, психокоррекции и развития личности, но и формированием концепции комплексного использования сказкотерапии, расширением практики приложения возможностей данного вида искусства.

Педагогическое воздействие сказки на развитие ребёнка начинается с процесса воссоздания образов произведения. Именно он играет основную роль в восприятии литературного произведения, поскольку идеи и цели произведения выражаются через систему образов, выделение в них эстетических сторон действительности и формирование отношения к ней. Поэтому полнота создания образов сказочных персонажей будет свидетельствовать об уровне восприятия и понимании содержания сказочной истории [2, с.16].

Сказочные образы являются благоприятной основой для развития личности ребенка, его интеллекта, мыслительной активности и творческого воображения.

Социально-культурный смысл сказки состоит в том, что сказка как педагогическое средство содержит в себе широкие возможности для накопления разнообразного социального опыта. Социализирующая функция сказки заключается в приобщении ребенка к накопленному многими поколениями социальному опыту человечества. Именно сказка представляет собой отражение жизни людей в самых различных ее аспектах; она содержит полиморфизм социального опыта и традиций, который предлагает ребёнку большое количество моделей поведения в различных ситуациях [1, с.39].

Сказка позволяет структурировать, упорядочивать, организовать приобретаемый и уже имеющийся социальный и личностный опыт ребёнка, а также развивает его психические процессы, такие как восприятие, логическое мышление, образную память, воображение и т.п., т.е. компоненты познания, на которые опирается опыт ребёнка.

Овладение опытом, заключенным в сказке, осуществляется на основе образно-чувственного восприятия окружающей ребенка действительности. Выступая в роли образного отражения мира, сказка требует особого уровня познавательного развития: развитой наблюдательности, достаточного уровня развития процессов аналитического восприятия, запоминания и мышления, чувства образного слова, творческого воображения, понимания внутренних психологических мотивов поведения героев.

В том момент, когда ребёнок слушает сказку, он соединяет с образами сказки свой жизненный опыт. Именно это проецирование эмоций и переживаний в сюжет, привязка личного опыта к «стандартным» образцам сказки обеспечивает глубочайший эффект воздействия сказочных сюжетов на личность ребёнка [3, с. 44].

В сказках ребёнок сталкивается, прежде всего, с социальным опытом других людей. Познавая различные жизненные сценарии, представленные в сказках, ребёнок транслирует этот опыт на собственное поведение.

Сказка доступными для понимания словами и образами может не только показать окружающую жизнь, людей, их поступки и модели поведения, но и даёт возможность дошкольнику примерить на себя и пережить чужую судьбу, чужие чувства. Именно сказки полны героями и ситуациями, способными дать толчок процессам идентификации и отождествления, посредством которых ребёнок входит внутрь воображаемых обстоятельств, мысленно принимает участие в действиях героев, переживает их радости и печали.

Сказка становится тем средством, с помощью которого ребёнок обогащает свои знания об окружающем предметном и социальном мире, о взаимоотношениях людей, о различных моделях поведения, о проблемах и барьерах, которые появляются в жизни человека, а также о способах их разрешения. Так, через сказку дошкольник учится справляться с препятствиями, находить выход из трудных жизненных ситуаций.

Формирование способности к идентификации с героем сказки, развитие умения принимать на себя его роли и овладение системой ценностей способствует развитию у ребенка эмпатии как эмоционального чувствования в состоянии другого. Сопереживание персонажам сказки первоначально предстает в качестве внешней развёрнутой деятельности, где ребёнок принимает соучастие в событиях, непосредственно воспринимаемых и переживаемых. И только постепенно через глубокое осмысливание чувств эта деятельность трансформируется во внутренний личностный план и производится в форме эмоционального воображения. Благодаря сопереживанию и внутреннему содействию персонажам сказки опыт ребёнка не только обогащается новыми представлениями о предметах, людях, явлениях окружающего мира, но и вырабатывается новое эмоционально-личностное отношение к ним [2, с. 95].

Значимость сказки определяет не только внутренние личностные изменения, но и определённым образом сказывается на формировании социального поведения ребёнка. Сказка помогает формированию способности владеть инициативой в общении, развитию умения организовать внимание партнеров, инициирует развитие коммуникативных качеств, способствует проявлениям своего личного мнения и формированию позитивного отношения к другому, стимулирует стремление к социальному познанию и выбору адекватных ситуаций, способов общения и поведения в обществе.

Посредством сказки дети учатся таким социальным умениям и навыкам, как способность преодолевать коммуникативные барьеры в процессе общения, умение вживаться в состояние другого, способность правильно подбирать выразительные двигательные и речевые средства необходимое для демонстрации различных эмоций, чувств или состояний [4, с. 163].

Сказка становится педагогическим средством, которое позволяет дошкольнику осуществить прогноз возможных изменений при выборе той или иной стратегии поведения, выработать алгоритмы социально приемлемого поведения. Образность сказки позволяет легко воспринять и запомнить приобретаемый опыт, реализовать его в практической деятельности, а также приблизить содержание сказок к внутреннему «Я» человека, облегчить идентификацию с событиями и персонажами.

В процессе работы над сказкой ребёнок наблюдает различные типы взаимодействия между героями. Овладение через сказку типами взаимодействия и отношений между героями помогает ребёнку овладеть умением «конструировать» собственное поведение. В процессе занятий по сказкам он «примеряет» на себя многие модели поведения. И чем больше моделей поведения «освоит», проиграет ребёнок, тем более глубокими и разнообразными впоследствии будут его взаимодействия с окружающими [2, с. 93].

Особое значение приобретает сказка в овладении умениями и навыками речевого поведения. Именно через сказку возможно формирование языковой культуры личности, овладение многозначностью народной речи, её художественно-образным богатством. При этом развитие коммуникативной функции речи обуславливает развитие социальных качеств личности, её способности к общению, к пониманию, диалогу.

На сегодняшний день вопросы накопления, развития социального опыта детей дошкольного возраста, вопросы воспитания личности, а также сохранения и преумножения традиционных ценностей человечества продолжают считаться актуальными. Пути их решения лежат на стыке социальной, культурной и педагогической антропологии и требуют более детального подхода к данной проблеме.

Список литературы:

1. Вачков И.В. Сказкотерапия: Развитие самосознания через психологическую сказку. М.: Ось-89, 2001. 144 с.
2. Защиринская О.В. Сказка в гостях у психологии. Психологические техники: сказкотерапия. СПб.: изд-во ДНК, 2000. 152 с.
3. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Путь к волшебству. Теория и практика сказкотерапии. СПб.: Златоуст, 1998. 352 с.
4. Фесюкова Л.Б. Воспитание сказкой: Для работы с детьми дошкольного возраста. М.: АСТ, 2000. 460 с.

Фомина Анжела Рашидовна

Филиал ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт» в г. Буденновске

Fomina A. R.

The Branch of SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute» in Budennovsk

E-mail: afom2009@yandex.ru

Карагодина Елена Анатольевна

Филиал ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт» в г. Буденновске

Karagodina E. A.

The Branch of SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute» in Budennovsk

E-mail: babenko2410@mail.ru

ВОЗМОЖНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ТЕХНОЛОГИИ МОДЕЛИРОВАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ РЕАЛЬНОСТИ В ОБУЧЕНИИ ЛИТЕРАТУРЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ: АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ И ДИДАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ

THE POSSIBILITIES OF USING THE TECHNOLOGY OF MODELING ARTISTIC REALITY IN TEACHING LITERATURE TO YOUNGER SCHOOLCHILDREN

Аннотация. В статье рассматриваются особенности (и новизна) технологии моделирования художественной реальности (дидактические основы, методы) в аспекте удовлетворения современным требованиям образования и педагогической релевантности в области антропологического роста обучающихся в творческом, познавательном направлении в процессе обучения литературе (литературному чтению) в начальных классах.

Abstract. The article discusses the features (and novelty) of the technology of modeling artistic reality (didactic foundations, methods) in the aspect of meeting modern educational requirements and pedagogical relevance in the field of anthropological growth of students in the creative, cognitive direction in the process of teaching literature (literary reading) in primary school.

Ключевые слова: Технология моделирования художественной реальности (технология «неурока»), метод художественной задачи, «метафорические ключи».

Key words: Art reality modeling technology («neurok» technology), art problem method, «metaphorical keys».

Классно-урочная система как традиционная технология обучения продолжает оставаться самой массовой в образовательной практике, имеет богатую традицию, наряду с чем идёт постоянный поиск педагогических технологий в соответствии с запросами современного быстроменяющегося общества. Инновационный поиск форм обучения и

педагогических технологий продолжается, современные социокультурные условия детерминируют развитие образовательных технологий, зачастую их обновление идёт посредством интеграции идей из нескольких технологий и применения сетевых ресурсов Интернета, технических средств обучения, что способствует высокой личностной включённости в обучение, интерактивному взаимодействию обучающихся и повышению познавательной мотивации.

Ориентируясь на необходимость использования потенциала современной художественной и лингвистической антропологии (художественной литературы, искусства, философии) в обогащении теории и практики обучения, воспитания и развития личности, отметим значительную роль и возможности уроков литературного чтения.

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту начального общего образования достижения обучающихся характеризуются совокупностью «познавательных, коммуникативных и регулятивных универсальных учебных действий» (далее – УУД) и уровнем «овладения междисциплинарными понятиями (метапредметные результаты)». Применительно к описываемой ниже технологии обратим внимание на универсальные учебные познавательные действия (УУПД) и универсальные учебные коммуникативные действия (УУКД).

УУПД направлены «на овладение и использование знаково-символических средств (замещение, моделирование, кодирование и декодирование информации, логические операции, включая общие приемы решения задач); УУКД – «на приобретение умения... адекватно передавать информацию и отображать предметное содержание и условия деятельности и речи, ... аргументировать и обосновывать свою позицию, задавать вопросы, необходимые для организации собственной деятельности и сотрудничества с партнером» [6].

Требования к результатам освоения программ НОО реализуются согласно ФГОС на основе системно-деятельностного подхода – организации учебного процесса, «в котором главное место отводится активной и разносторонней, в максимальной степени самостоятельной познавательной деятельности школьника... Сущность системно-деятельностного подхода проявляется в формировании личности ученика и продвижении его в развитии ... в процессе его собственной деятельности, направленной на «открытие нового знания» [4], а не восприятия знаний в готовом виде.

К образовательным антропологически направленным технологиям, отвечающим современным требованиям стандарта, можно отнести технологию моделирования художественной реальности при изучении литературных произведений.

Технология моделирования художественной реальности, или т.н. технология «неурока» (автор – Лора Владимировна Макмак, к. пед. наук, преподаватель литературы, театральный педагог московской школы № 1241),

разработана на основе использования «ресурсов воображения учителя-ученика и нацелена на развитие творческого потенциала обеих сторон обучения» [2].

Реализация технологии осуществляется через метод художественной задачи, который выступает в роли регулятора баланса «между культурой рассуждения («дискурсивной») и природно-фантазийной (воображения)». Функция художественной задачи – «войти в образ через образ, запущенный в текст по ассоциации с тем переживанием, которое он проецирует (проецирует)». Педагогическая цель задачи – «дать интеллектуально-эмоционально-пластический (телесный) импульс к «обоюдоострому» творчеству, за счёт чего и возникает высокое напряжение-интерес, «онтологически» захватывающее изобретателей, творящих и саму задачу (это относится как к учителю, так и к ученику), и её решение» [2].

По мнению М.В. Кларина, доктора педагогических наук, в обучении необходимо руководствоваться культурно-исторической теорией, связанной с именем Л.С. Выготского. Такой подход позволяет перевести процесс овладения ЗУН и опытом эмоционально-ценностных отношений из «технического» изучения в освоение инструментов культуры [1]. Педагог является при этом «носителем», а обучающийся – «открывателем» культурных норм. Осмысление культурных образцов, т.е. их освоение в процессе обучения, может произойти, по мнению авторов технологии, только в процессе диалога, основанном на столкновении разных ракурсов восприятия. Актуальным является и «особый дополняющий ход, когда нормы известны, превратились в культурные штампы, и необходимо выйти за их пределы». Выйти за пределы штампов, с точки зрения авторов технологии, даст возможность обращения к иносказанию. Дидактика иносказания должна строиться на основе авторской творческой задачи [1].

Л.В. Макмак дает следующее определение творческой задачи: «Авторская творческая (или художественная) задача с её разнообразными способами формулирования и решения – это особый иносказательно-метафорический метод моделирования образного поля для импровизационного взаимодействия каждого с каждым (потенциальным, а затем и явленным Я-автором)» [3].

Авторы сформулировали дидактические основы технологии:

1. Постановка задачи перед детьми – необходимо выстроить понимание текста, непривычного и непонятного (для обыденного восприятия) образа.
2. Задача должна быть авторской и для учителя, и для школьников.
3. Задача должна ставиться таким образом, чтобы ее выполнение было возможно «только на основе образно-символического, метафорического мышления».
4. Построение обучения на основе диалога. «В диалоге педагог – ученики создаётся коллективный читатель / зритель / художник / автор».

5. Педагог направляет внимание детей на «взаимодействие с образно-символическим текстом», а не на содержание.

6. Творческая работа осмысливается как образно-смысловая (основанная на метафоре), и лишь потом – как аналитическая [2].

Важным для полноценного усвоения знания является переход от уровня «знание-запоминание» к уровню «понимание-применение». Уровень «понимание» предполагает «перевод» языка из словесной формы в образно-метафорическую.

Один из ключевых показателей понимания – интерпретация материала учеником или предположение о дальнейшем ходе явлений, событий (предсказание последствий, результатов).

Л.В. Макмак предлагает использовать прием «игры в метаморфозы» – превращение одного в другое, очевидное и невероятное, понятное и нелогичное одновременно и при этом объясняемое. Обучающиеся обыгрывают, переигрывают свои и чужие идеи преобразования в образ. Для такого «превращения» автор применяет особые дидактические приёмы, называя их «метафорические ключи», т.е. способы работы через метафору.

Приведем примеры некоторых «метафорических ключей», рекомендованных Л.В. Макмак [2].

Ключ 1. «Провокация» и «Шляпа Чародея».

Вопрос учителя: «Гусеница превращается в бабочку. И Психея превращается в бабочку. Ваши версии по этому поводу?»

Дети высказывают мнения, почему это происходит, в чем сходства и различия.

Этот ключ-приём должен «читаться» детьми, быть им в их реальной жизни интересен и очевиден в метаморфозах («было это» – «стало не это, другое») и понятен в вопросах: почему? для чего?

Ключ 2. «Шляпа с яичной скорлупой» (по книге Туве Марики Янссон «Шляпа волшебника»).

В импровизированную шляпу (настоящую или нарисованную) «складывается» живое и превращается в неживое (и наоборот). Например, жираф превращается в уличный фонарь, гвоздь – в червячка в беретке, прищепка – в ласточку. Детям нужно не только «превратить», но и объяснить, почему, в чем сходство: «Прищепка на ласточку похожа – хвостик двойной! Летела, зацепилась за верёвку во дворе и одеревенела!» Ученики «поймали» волшебное слово, «живущее» в Шляпе – сходство, – и начали искать метафоры – метаморфозы: «Стрелки в Шляпе можно перевернуть и наоборот читать. Вот твоя прищепка висела на верёвке. А хотела летать. Раз оторвалась. И у неё выросли крылья. И полете-е-е-ла! А хвостик двойной, ласточкин» [2].

Школьники в игре приходят к пониманию, что «выдумка» может быть эмоционально и логически оправдана (соотношение вымысла и реальности в литературоведении).

Ключ 3. «Пластика» (эмоционально-телесное проживание).

Детям предлагается самим «выйти» из Шляпы, «понять телом» придуманные образы – голосом, характером, походкой. Школьники придумывают этюды, проговаривая свои действия и ощущения.

Ключ 4. «Натюрморт». Закрепление учебного материала на основе сочинения «по мотивам» через «натюрморт» (случайно подобранные предметы, из которых нужно сконструировать своё впечатление от прочтения басни). Происходит творческое взаимодействие с текстом, воспринимаемым как художественная задача, моделирование собственной позиции автора по отношению к мыслям писателя (поэта).

После прочтения и «погружения» в текст («Шляпу») любой «вещи» и проживания вместе с ней метаморфозы смыслов, неожиданных и по-своему новых, проговариваются появившиеся версии и заново прочитывается текст. Затем проигрываются пластические модели образов и придумываются свои версии (в формате мифа или сказа).

При работе над басней И.А. Крылова «Стрекоза и Муравей» из множества принесенных на урок вещей дети выбрали розу и замок с ключом и «вчитались» в басню уже через свой «натюрморт» – «роза, ключ, замок».

Л. В. Макмак приводит примеры придуманных школьниками мифов:

«Стрекоза цвела себе, как роза. Беззащитная была. Открытая, вообще без шипов. Радовалась, как умела! А когда пришла зима, голод повис над ней тяжеленным закрытым замком без ключа! Кум Муравей мог бы помочь, то есть стать этим ключом, но не помог. Не потому, что был жадным, а потому что не был Стрекозой. Никогда не был...» [2]

Ключ 5. «Неожидаемый результат» (создание авторского творческого продукта).

Дети придумывают свои мифы или сказы про «своих» Стрекозу и Муравья, переосмысливая идеи басни (примеры сочинений учеников Л.В. Макмак см. в Приложении).

При таком построении обучения предметные результаты стоят выше, чем простое запоминание материала, выходят на уровень «применения», метапредметности, т.е. умения применить изученное в конкретных условиях и в новых ситуациях и реалиях.

С помощью метафорических ключей происходит перенаправление мышления детей от запоминания текста к пониманию последнего («перевод» на принципиально другой, иносказательно-метафорический язык), к интерпретации понимания (применение в иных условиях), а также осуществляется переход на более высокие уровни усвоения (построение знаково-символических моделей и анализ текста на их основе). Таким образом «достигается смысловая оценка образного и жизненного материала (высший уровень, по таксономии Б. Блума)» [1].

Авторы технологии реализуют обучение на основе метафорического кода как «модели авторского диалогического художественного познания». Ребенок и учитель становятся исследователями, причем ученик «непосредственно

включается в художественное познание: 1) в позицию автора-создателя своего текста над текстом, 2) в диалог автора исходного художественного текста с создаваемым им (учеником) текстом над текстом» [1].

На наш взгляд, технология моделирования художественной реальности является оригинальной, но в то же время отметим контаминацию (в творческой трансформации) элементов известных продуктивных технологий, таких как:

- технология развития критического мышления (трансформированные с творческой точки зрения приемы «Корзина идей», «Мозговой штурм», «Чтение с продолжением» и др.);

- педагогика сотрудничества, предложенная Ш.А. Амонашвили и др. педагогами в 80-х гг. XX века (воспитатели и воспитанники в равной степени являются субъектами образовательного и воспитательного процесса, имеют право выбора, идея диалога с учеником) [5];

- диалоговые технологии (указано автором – решение художественной задачи на основе диалога);

- проблемные технологии (постановка исследовательской задачи, нетривиальные решения).

Таким образом, применение исследуемой технологии (или её элементов), на наш взгляд, способствует антропологическому росту обучающихся в творческом направлении, в возможности глубже понять и осмыслить текст художественного произведения, посмотреть на проблемы текста со своей точки зрения, создать свой оригинальный текст, отражающий глубинное понимание идеи автора изучаемого на уроке литературного произведения. Использование технологии моделирования художественной реальности обеспечивает высокий уровень усвоения содержания с познавательной точки зрения (обучение на основе системно-деятельного подхода) и одновременно реализацию ориентира ФГОС на личностные результаты обучения (коммуникативные, познавательные).

Список литературы:

1. Кларин М.В., Макмак Л.В. Метафорический код в обучении // Школьные технологии. 2019. № 6. С. 72-86.

2. Кларин М.В., Макмак Л.В. Технология моделирования художественной реальности в обучении // Школьные технологии. 2018. № 1. С. 72-86.

3. Макмак Л.В. О «неуроках» литературы в школе // Литературная учёба. 2016. № 1. С. 174-188.

4. Малогина Т.И. Системно-деятельностный подход в образовании [Электронный ресурс] // Сообщество учителей-предметников «Учительский портал». URL: <https://www.uchportal.ru/fgos/sistemno-deyatelnostnyj-podhod-v-obrazovanii-2015> (дата обращения: 08.10.2022).

5. Помелов В.Б. Движение педагогов-новаторов 1980-х годов: к 30-летию педагогики сотрудничества // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2016. С. 7-89.

6. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (утвержден приказом Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 286 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования») [Электронный ресурс]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193/> (дата обращения: 10.10.2022).

Приложение

Сочинение-миф

«Иногда жизнь обращается с людьми несколько несправедливо, а может быть и нет. Решайте сами. Некоторые утверждают, что глаза никогда не обманывают. Ошибаются ли они? Жил просто человек, который (вроде бы) симпатизировал одной леди с огромными глазами зелёного цвета. Слово за слово – и через месяц они поженились. Но симпатия эта быстро исчезла. Она не понимала его, а он – её. Он хотел иметь свой дом и кусок земли, чтобы трудиться на нём. Она мечтала улететь, смотреть на мир и удивляться. Вскоре же ему стало казаться, что эти большие зелёные глаза повсюду следят за ним, не давая покоя. Единственный способ скрыться от них – убежать в поле и пахать. Он пахал, пахал до тех пор, пока совсем не ушёл в землю. А она вышла из дома и стала искать его, хлопая в ладоши, смотря вдаль да размахивая руками. Так долго искала и ждала, что глаза её стали ещё больше, а руки длиннее, длиннее, медленно превращаясь в крылья... МУРАВЕЙ и СТРЕКОЗА?..»

Сочинение-сказ

«Младая Стрекоза, влюблённая в цветы и песни,
всё лето провела в прекрасных розах и ромашках,
не думая, что завтра будет день холодный
и утрюмый.

И вот, когда зима пришла – цветы завяли
и холод с голодом взялись терзать певунью
молодую –

пришлось идти ей к Муравью,
чтоб помощи просить великодушной.

Уж так и сяк она молила,
но Муравей – замок на ключ
и крошкой жалости не одарил соседку.
Тогда, заламывая крылышки, она вскричала,
что всё вернёт, когда настанет лето, и...

разрыдалась.

А Муравей? Он вдруг очнулся! Он открылся!

О, нет, не потому, не потому что ... нет!

Сражённый горестною красотой её,
он пожалел несчастную –
он дал ей ключ к спасенью!

И Стрекоза вошла – влюблённая в цветы и песни,
ну, и совсем чуть-чуть в соседа Муравья...» [1, с. 82]

Чуякова Нафисет Муратовна

*Адыгейский республиканский институт гуманитарных
исследований им. Т. М. Керашева, г. Майкоп*

Chuyakova N.M.

*The Adygea Republican Institute of Humanitarian
Studies named after T. M. Kerashev, Maykop
E-mail: ramaykop01@yandex.com*

Мхце Бэла Зауровна

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

Mkhtse B.Z.

*SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol
E-mail: Mxze79@yandex.ru*

ХУДОЖЕСТВЕННАЯ АНТРОПОЛОГИЯ РАСУЛА ГАМЗАТОВА: ЯЗЫК КАК ОСНОВА ЖИЗНИ КУЛЬТУРНОГО ЧЕЛОВЕКА

RASUL GAMZATOV'S ARTISTIC ANTHROPOLOGY: LANGUAGE IS THE BASIS OF A CULTURED PERSON'S LIFE

Аннотация. В настоящей статье выявляются и анализируются антропологические доминанты творчества советского поэта, прозаика, публициста, советского и российского общественного и политического деятеля, переводчика Расула Гамзатова. В частности, речь идет о роли и месте языка в жизни человека и общества. В качестве доказательства позиции автора приводится анализ его прозаических и поэтических произведений.

Abstract. This article identifies and analyzes the anthropological dominants of the work of the soviet poet, novelist, publicist, soviet and Russian public and political figure, translator Rasul Gamzatov. In particular, we are talking about the role and place of language in human life and society. As a proof of the author's position, an analysis of his prose and poetic works is given.

Ключевые слова: антропология, антропоцентризм, художественная литература, национальный язык, идеал человека.

Key words: anthropology, anthropocentrism, fiction, national language, human ideal.

Сегодня антропоцентризм является значительным компонентом художественной литературы как вида искусства. Главным предметом и объектом художественной литературы, несомненно, является человек и все, что его окружает. Каждый автор, создавая своего героя, свой неповторимый образ человека, создает художественную антропологию.

Под термином «художественная антропология» в литературном творчестве понимается исследование писателем сложной человеческой

природы с помощью художественных средств и воплощение в произведении концепции человека, посредством которой автор находит ответы на глобальные вопросы бытия [7, с. 8].

Особый интерес к художественной антропологии в творчестве Расула Гамзатова продикуван культурологическими изменениями, произошедшими в XX веке. Ответственность за формирование в человеке нравственных принципов и идеалов лежит не только на обществе, но и на самой личности. Об этом на протяжении всего своего большого творчества говорил советский поэт, прозаик, публицист, советский и российский общественный и политический деятель, переводчик Расул Гамзатов. Идеал человека у Расула Гамзатова – это патриот, всецело любящий свою Родину – и большую, и малую. В произведении «Мой Дагестан» поэт пишет: «Мой отец-Дагестан, моя мать-Россия» [6, с. 156]. Идеал – это труженик, бескорыстно преданный своей родине, верный своей цели, отличающийся упорством, трудолюбием, богатством знаний. Идеал – это человек, который знает, любит и ценит свой язык.

Именно язык занимает важнейшее место в истории человечества. Гердер, внёсший большой вклад в развитие антропологии понимал язык как условие человеческого бытия, как *conditio humana*. Такое же понимание было у Расула Гамзатова. Знание языка, любовь к нему и бережное отношение – вот основа современного человека по Расулу Гамзатову.

Поэт считал, что именно язык объединяет людей разных поколений, национальностей, вероисповеданий. Много писал о значении великого русского языка: «Если родной язык вызывает у меня образ колыбели, то русский язык – образ очага, собравшего вокруг себя многих людей. Родной язык – это великое наше наследие, передаваемое из поколения в поколение. Но на каком языке я буду говорить с эстонским другом, с грузинским другом, с туркменским другом? Как бы ни любил каждый из нас свой язык, мы хорошо понимаем: ни одному из наших языков не под силу стать посредником в общей беседе» [4, с. 4].

Расул Гамзатов – счастливый поэт и человек. Он познал всю силу, мощь, величие родного аварского языка. Поэт в полной мере испытал на себе его живительную силу:

И, смутно слыша звук родимой речи,
Я ожидал, и наступил тот миг,
Когда я понял, что меня излечит
Не врач, не знахарь, а родной язык [6, с. 54].

Свое восхищение родным языком, любовь к нему поэт выражает лаконично, но емко: «Мой родной аварский язык! Ты моё богатство, сокровище, хранящееся про черный день, лекарство от всех недугов» [6, с. 60].

У поэта одна мольба: «Я молю Аллаха не лишить меня моего языка. Я хотел бы писать так, чтобы мои стихи, и эта моя книга, и все, что я напишу, было понятно и дорого и матери, и сестре, и каждому горцу, и каждому человеку, в руки которого попадет моя книга. Я не хочу навевать скуку – я

хочу приносить радость. Если же испортится мой язык, сделается холодным, непонятным и скучным – одним словом, если я испорчу мой язык, страшнее этого в жизни для меня ничего не будет» [6, с. 64].

Поэт призывает людей бережно относиться к слову: «Разве слово похоже на орех, чтобы его грызть и дробить зубами? Или разве слово похоже на чеснок, чтобы его толочь в каменной ступе каменным пестиком? Или разве слово – это сухая каменистая земля, которую нужно пахать, что есть силы налегая на соху? Произноси слова легко, без натуги, чтобы зубы твои не лязгали и не стучали» [6, с. 53].

Расул Гамзатов уважительно относится и к другим языкам: «Для меня языки народов – как звезды на небе. Я не хотел бы, чтобы все звезды слились в одну огромную, занимающую пол неба звезду. На то есть солнце. Но пусть сияют звезды. Пусть у каждого человека будет своя звезда», – пишет он. И тут же добавляет: «Я люблю свою звезду – мой родной аварский язык. Я верю тем геологам, которые говорят, что и в маленькой горе может оказаться много золота» [6, с. 51].

Так думал и адыгский учёный-историк М.Г. Аутлев: «Я не филолог и не претендую на непогрешимость в своих суждениях. Я всего на всего один из носителей родного языка. Я атеист, это мое мировоззрение, это мое человеческое право. В этом моя вера. Но соглашусь с религией в принятии догмы о бессмертии души. Только при одном условии: если под душой понимать родной язык, в данном случае мой материнский, т. е. адыгейский. Он же и есть душа всего моего народа. Именно он и сохранил народ мой в изгнании, на безграничных пространствах диаспоры. Это значит народ сберег свою душу – родной язык. Вот почему я считаю, что в мире есть лишь одна сущность, к которому только и можно обращаться как к божеству. Эта сущность – родной язык. К нему надо относиться с чувством величайшей ответственности» [1, с. 236].

Расул Гамзатов осуждающе относится к тем людям, которые предпочитают родному языку чужой:

Кого-то исцеляет от болезней
Другой язык, но мне на нем не петь.

Более того, он готов умереть раньше, если суждено умереть его родному языку:

И если завтра мой язык исчезнет,
То я готов сегодня умереть,
Я за него всегда душой болею.
Пусть говорят, что беден мой язык,
Пусть не звучит с трибуны Ассамблеи,
Но мне родной, он для меня велик [6, с. 64]

Расул Гамзатов делает интересные сравнения, чтобы показать роль языка в жизни человека и особенно для писателя. «Язык для писателя – все равно, что для крестьянина урожай в поле... Писатель, работающий над языком, больше всего похож на крестьянина» [6, с. 65].

Для известного адыгейского писателя Исхака Машбаша его родной адыгейский язык – это песня, вспаханная земля, трава, река. Ему чудится, что трава в долине и вода в реке с ним говорят на его родном адыгейском языке. Автор родной язык считает своим учителем:

Всей доброте, всему, что я достиг,
Я у тебя учился мой язык [5, с. 246].

Иван Сергеевич Тургенев высоко ценил родной русский язык, гордился им. Верил, что такой язык дан великому народу: «Во дни сомнений, во дни тягостных раздумий о судьбах моей Родины, ты один мне поддержка и опора, о могучий, правдивый и свободный русский язык! Не будь тебя, как не впасть мне в отчаяние при виде всего, что делается дома? Но нельзя верить, чтобы такой язык не был дан великому народу!» [7, с.567].

Гамзатов считает свой язык достаточно богатым. Осуждает тех, кто, уехав в большие города, начинает писать на чужом языке. «Конечно это их дело, – пишет он, – и мне не хотелось их поучать». Однако не выдерживает и подвергает их осмеянию: «Но все же они похожи на людей, пытающихся удержать в одной руке два арбуза». Дальше его язык становится язвительным. Для него они духовно бедные люди: «Я говорил с беднягами и нашел, что язык, на котором они теперь пишут, уже не аварский, но еще и не русский! Он напоминает мне лес, в котором хозяйничали нерадивые лесорубы». А дальше еще более язвительным становится его язык. Он гневается на нерадивых горе-писателей, пренебрегающих родным языком. Сравнивает поэт тех писак с козой из аварской сказки, отправившейся в лес, чтобы отрастить волчий хвост, но вернувшейся без рогов. Дальше еще больше нарастает гнев, с большей силой поэт нападает на забывчивых писателей. Сравнивает их с домашними гусями, умеющими нырять и плавать, но как не рыба, умеющими летать, но не так, как птицы, и даже петь, но не как соловьи. И заключает: «Ничего они не умеют делать, как следует». Для Расула Гамзатова человек, не владеющий родным языком, немой. Пусть лучше он совсем не рождается, чем родится немым. Ведь у него же есть голос. У него есть родной голос, т. е. его основной голос – это родной аварский язык. «У меня в сердце много песен, у меня голос. Этот голос – ты, мой родной аварский язык», – пишет он. Далее поясняет, почему он считает его таковым. «Ты за руку, как мальчика, вывел меня из аула в большой мир, к людям, и я рассказываю им о моей земле. Ты повел меня к великану, имя которому – великий русский язык». Гамзатов поет сладкую песню, благословляет, боготворит свой родной аварский язык и в то же время называет русский язык великаном, великим. Тут же поясняет: «Он тоже стал родным, он, взяв за другую руку, повел меня во все стороны мира, и я благодарен ему, как благодарен и своей кормилице-женщине из аула Арадерих. Но я хорошо знаю, что у меня есть родная мать!» [6, с. 60]. (Когда заболела мать Расула Гамзатова, его грудью кормила женщина из Арадериха, у которой умер сын. – Б. Мхце). Очень емко, мудро выразил поэт свое отношение к родному языку, сравнив его с матерью, родившей его и так же емко, выразительно сказал о русском языке, сравнив его с матерью, которая вскормила его грудью.

Расул Гамзатов в своих произведениях говорит о том, что страшно подумать, что может случиться с народом, потерявшим родной язык. «Больше всего один народ выделяют среди всех других народов язык... Народ и язык не делимы друг от друга. Когда исчезает один, то теряется и другой. Примером тому убыхи, которые растворились среди других народов, потеряв родной убыхский язык [2, с. 4]. Мать-горянка откажется от сына, забывшего родной язык, впитавший в себя вместе с грудным молоком. Ярким примером этому служат слова и поведение аварской матери, узнавшей, что её сын, живущий в далекой Италии, научился говорить на родном аварском языке. Когда матери блудного сына Гамзатов рассказал, что видел её сына и разговаривал с ним, она спросила: «Вы разговаривали по-аварски?»».

Услышав отрицательный ответ, «бедная мать закрыла лицо черной фатой, как закрывают его, когда услышат, что сын умер... После долгого молчания она сказала:

– Ты ошибаешься, Расул, мой сын давно умер. Это был не мой сын. Мой сын не смог забыть языка, которому его научила я, аварская мать» [6, с. 54].

У каждого народа свои проклятия, среди которых выделяются проклятия из проклятий. «Проклятие насчет глаз считается одним из самых страшных. Это проклятие из проклятий. Но все же есть и страшнее его. В одном ауле я слышал, как ругались две женщины:

– Да лишит аллах твоих детей, кто бы мог их научить языку!

– Нет, пусть аллах лишит твоих детей того, кого они смогли бы научить языку!»

Вот какие страшные бывают проклятия. Но и без всяких проклятий в горах лишится уважения тот человек, который не уважает родного языка. Мать-горянка не будет читать стихи сына, если они написаны на испорченном языке» [там же, с. 52].

Расул Гамзатов считал язык первоэлементом поэзии. Стыдился того, что многие поэты не владеют языком. «К стыду нашему, – писал он, – надо признать, что многие поэты не владеют первоэлементом поэзии – языком. А ведь не зная языка, писать – все равно, что танцевать, не научившись ходить» [там же, с. 52].

Антропоцентрическая парадигма поэта и гражданина Расула Гамзатова – язык как основа жизни культурного человека. Язык надо ценить и беречь.

Список литературы:

1. Аутлев М.Г. Мой язык (эссе) / Культура и быт адыгов вып. 9. Майкоп: АРИГИ, 2001. 244 с.
2. Бырсыр Батырбий Лингвистическэ ыкIи лингвокультурологическэ мэхъанэу адыгабзэм изгъэшIэн иIэхэр / Сыбзэ сигъашI. Адыгабзмэрэ адыгэ тхакIэмрэ я Мафэ фэгъэхьыгъэ шIэныгъэлъэж-лъыгъэIэс конференцием къыщашыгъэ псалъэхэр. – Мыекъуапэ, 2005-рр. Н. 4.
3. Зайцева Т.Б. Художественная антропология А.П. Чехова: экзистенциальный аспект (Чехов и Киркегор: дис. ...д-ра филол. Наук. Магнитогорск, 2015. 390 с.

4. Малухин В. Язык языку не враг (Гамзатов Расул Гамзатович). «Известия», № 89, 29 марта 1988 года. С. 4.

5. Машбаш Исхак. Собрание сочинений в семи томах. Т. I. Стихи и поэмы. Майкоп: «Адыгейское книжное издательство», 2001. 703 с.

6. Расул Гамзатов Мой Дагестан. Собрание сочинений том III Статьи и выступления. М: «Художественная литература», 1964. 320 с.

7. Тургенев И.С. Русский язык. // И.С. Тургенев Избранные произведения. Москва-Ленинград: ОГИЗ Государственное издательство художественной литературы, 1946. С. 561.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Агафонова Валентина Мехридиновна – преподаватель кафедры общей педагогики и образовательных технологий, государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Азатян Тереза Юрьевна – канд. пед. наук, доцент, зав. кафедрой специальной педагогики и психологии, Армянский государственный педагогический университет им. Х. Абовяна, г. Ереван.

Акопова Милена Аванесовна – канд. психол. наук, доцент кафедры специальной педагогики и естественнонаучных дисциплин, филиал государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Буденновск.

Алексеева Марина Николаевна – старший преподаватель кафедры дефектологии и инклюзивного образования, государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Алексеева Татьяна Ивановна – учитель начальных классов, муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «средняя общеобразовательная школа с углубленным изучением отдельных предметов № 4», г. Ставрополь.

Антонелене Элеонора Николаевна – канд. пед. наук, заведующий, муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение детский сад комбинированного вида «Берегиня» № 72, г. Ставрополь.

Ануприенко Ирина Алексеевна – канд. истор. наук, доцент кафедры теории и методики истории и обществознания, государственное образовательное учреждение высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Ардашева Маргарита Викторовна – преподаватель кафедры русской и мировой литературы и технологий обучения, аспирант, государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Артеменко Ольга Николаевна – канд. пед. наук, доцент, и.о. зав. кафедрой дефектологии и инклюзивного образования, государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Астрцова Надежда Владимировна – канд. пед. наук, доцент кафедры начального образования, государственное бюджетное учреждение дополнительного профессионального образования «Ставропольский краевой институт развития образования, повышения квалификации и переподготовки работников образования», г. Ставрополь.

Бадулина Галина Евгеньевна – старший преподаватель кафедры педагогики и психологии, филиал государственного бюджетного

образовательного учреждения высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт» в г. Железноводске.

Белоцерковец Наталья Ивановна – канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры дошкольного и начального образования, государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Бережная Ольга Владимировна – канд. пед. наук, доцент, декан факультета дополнительных образовательных программ, государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Бобрышов Сергей Викторович – д-р пед. наук, профессор, старший научный сотрудник, профессор кафедры общей педагогики и образовательных технологий, государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Боднева Наталья Александровна – канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры дошкольного и дополнительного образования, филиал государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт» в г. Буденновске.

Болотова Ульяна Владимировна – канд. филол. наук, доцент кафедры истории, права и общественных дисциплин, филиал государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт» в г. Ессентуки.

Бондаренко Станислав Викторович – канд. психол. наук, доцент кафедры психофизиологии и безопасности жизнедеятельности, государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Борисова Татьяна Григорьевна – д-р филол. наук, доцент, зав. кафедрой русского, родных языков и лингводидактики, государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Боровицкая Юлия Витальевна – канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики, психологии и социальной работы, федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Волгоградский государственный университет», г. Волгоград.

Ботвинева Наталья Юрьевна – канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры математики, информатики, филиал государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт» в г. Ессентуки.

Букреева Екатерина Николаевна – преподаватель кафедры начального образования и гуманитарных дисциплин, филиал государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт» в г. Буденновске.

Бурова Галина Петровна – д-р филологических наук, доцент, профессор кафедры теории и методики преподавания филологических дисциплин, филиал государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт» в г. Ессентуки.

Войнова Инна Маратовна – канд. пед. наук, доцент кафедры дошкольного и начального образования, декан факультета среднего профессионального образования, государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Волобуева Евгения Валерьевна – канд. психол. наук, доцент, доцент кафедры общей и практической психологии и социальной работы, проректор по социальным вопросам и воспитательной работе, государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Володькова Елена Николаевна – канд. историч. наук, доцент кафедры теории и методики истории и обществознания, декан факультета заочного и дистанционного образования, государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Герман Роман Эдуардович – канд. историч. наук, доцент, доцент кафедры начального образования и гуманитарных дисциплин, заместитель директора по учебной и научной работе, филиал государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт» г. Буденновске.

Гладких Анна Михайловна – старший преподаватель кафедры физического воспитания и адаптивной физической культуры, аспирант, государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Глушкова Надежда Геннадьевна – старший преподаватель кафедры русского, родных языков и лингводидактики, начальник учебно-методического управления, аспирант, государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Гнедаш Евгений Сергеевич – ассистент кафедры математики, информатики и цифровых образовательных технологий, заведующий сектором ресурсного обеспечения и технического сопровождения цифровизации образовательного процесса, аспирант, государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Говенко Юрий Александрович – канд. юр. наук, доцент, доцент кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин, филиал государственного бюджетного образовательного учреждения высшего

образования «Ставропольский государственный педагогический институт» в г. Железноводске.

Гончаров Артем Сергеевич – студент, государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Гончаров Вадим Николаевич – д-р филос. наук, доцент, профессор кафедры философии и социально-гуманитарных дисциплин, государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Горбунова Валерия Романовна – д-р пед. наук, профессор, директор, зав. кафедрой педагогики и педагогического мастерства, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского», г. Ялта.

Горбунова Наталья Владимировна – магистрант, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского», г. Ялта

Гостунская Яна Игоревна – канд. психол. наук, доцент кафедры психофизиологии и безопасности жизнедеятельности, государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Григорьев Анатолий Федорович – д-р культурол. наук, профессор, зав. кафедрой музыки и социально-художественного образования, государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Гузева Мария Владимировна – канд. пед. наук, доцент, зав. кафедрой дошкольного и начального образования, государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Дворникова Евгения Игнатьевна – д-р пед. наук, профессор, зав. кафедрой русской и мировой литературы и технологий обучения, государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Джегутанова Наталья Ивановна – канд. пед. наук, доцент, зав. кафедрой дополнительного образования, государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Долганина Вера Васильевна – канд. психол. наук, доцент кафедры общей и практической психологии и социальной работы, государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Егорушина Мария Геннадиевна – старший преподаватель кафедры дефектологии и инклюзивного образования, методист факультета заочного и дистанционного образования, государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Еремина Юлия Сергеевна – канд. пед. наук, и.о. зав. кафедрой дошкольного и дополнительного образования, филиал государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт» в г. Буденновске.

Ерина Лариса Сергеевна – канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры теории и методики лингвистического образования и межкультурной коммуникации, государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Жабина Галина Михайловна – преподаватель кафедры начального образования и гуманитарных дисциплин, филиал государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт» в г. Буденновске.

Забудская Виктория Витальевна – преподаватель кафедры дошкольного и начального образования, государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Захарова Алла Владимировна – преподаватель кафедры естественных дисциплин, филиал государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт» в г. Ессентуки.

Зверева Лариса Геннадиевна – канд. эк. наук, доцент кафедры математики, информатики и цифровых образовательных технологий, государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Зеленская Валентина Алексеевна – преподаватель кафедры педагогических арт-технологий, государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Зубко Олеся Анатольевна – преподаватель кафедры общей педагогики и образовательных технологий, начальник отдела планирования учебного процесса и статистики, государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Иванов Виктор Михайлович – доктор с-х. наук, профессор кафедры психофизиологии и безопасности жизнедеятельности, государственное

бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Ильченко Светлана Леонидовна – преподаватель кафедры естественных дисциплин, филиал государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт» в г. Ессентуки.

Кабушко Анна Юрьевна – канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры дефектологии и инклюзивного образования, государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Калус Ирина Владимировна – д-р филол. наук, доцент, профессор кафедры теории и методики преподавания филологических дисциплин, филиал государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт» в г. Ессентуки.

Карагодина Елена Анатольевна – старший преподаватель кафедры начального образования и гуманитарных дисциплин, филиал государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт» в г. Буденновске.

Катилевская Юлия Александровна – канд. пед. наук, доцент кафедры общей педагогики и образовательных технологий, декан факультета дошкольного и начального образования, государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Каширская Наталья Витальевна – преподаватель кафедры естественных дисциплин, филиал государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт» в г. Ессентуки.

Кириллова Валентина Ивановна – канд. пед. наук, доцент кафедры дошкольного и начального образования, государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Киричек Ксения Александровна – канд. пед. наук, доцент, зав. кафедрой математики, информатики и цифровых образовательных технологий, государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Кобзарева Инна Ивановна – канд. психол. наук, доцент кафедры общей и практической психологии и социальной работы, государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Кobleва Анжела Лионтьевна – канд. психол. наук, доцент, доцент кафедры дополнительного образования, государственное бюджетное

образовательное учреждение высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Ковязина Кристина Игоревна – преподаватель кафедры дефектологии и инклюзивного образования, государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Козлова Надежда Алексеевна – канд. ист. наук, доцент кафедры специального и инклюзивного образования, филиал государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт» в г. Ессентуки.

Колесникова Татьяна Викторовна – кан. пед. наук, доцент кафедры дошкольного и начального образования, государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Колосова Наталья Викторовна – канд. истор. наук, доцент кафедры дошкольного начального образования, государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Колосова Ольга Юрьевна – д-р фил. наук, доцент, профессор кафедры философии и социально-гуманитарных дисциплин, государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Кольцова Ирина Владимировна – канд. психол. наук, доцент кафедры общей и практической психологии и социальной работы, государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Концевич Галина Евгеньевна – канд. социол. наук, доцент, доцент кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин, филиал государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт» в г. Железноводске.

Корлякова Светлана Георгиевна – д-р псих. наук, доцент, профессор кафедры общей и практической психологии и социальной работы, государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Корчак Константин Игоревич – председатель студенческого профсоюза, студент, государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Котлярова Валентина Михайловна – учитель русского языка и литературы МБОУ СОШ № 26 г. Ставрополя, магистрант, государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Красильников Владимир Вячеславович – канд. технич. наук, доцент кафедры математики, информатики и цифровых образовательных технологий, государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Краснокутская Лидия Ивановна – канд. истор. наук, доцент кафедры историко-филологических дисциплин, филиал государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт» в г. Железноводске.

Краснокутский Владимир Сергеевич – канд. истор. наук, доцент кафедры историко-филологических дисциплин, филиал государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт» в г. Железноводске.

Куваева Лолита Владимировна – аспирант, государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Кузнецова Елена Николаевна – канд. психол. наук, доцент кафедры психолого-педагогического и естественнонаучного образования, Ставропольский филиал федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Московский педагогический государственный университет», г. Ставрополь.

Кузнецова Татьяна Борисовна – канд. филол. наук, доцент кафедры русского, родных языков и лингводидактики, государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Кузнецова Юлия Игоревна – старший преподаватель кафедры историко-филологических дисциплин, филиал государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт» в г. Железноводске.

Кузьмина Анна Брониславовна – канд. психол. наук, декан психолого-педагогического факультета, филиал государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт» в г. Ессентуки.

Курманова Сабиля Андреевна – старший преподаватель кафедры высшей математики и информатики, бюджетное учреждение высшего образования Ханты-Мансийского автономного округа – Югры «Сургутский государственный педагогический университет», г. Сургут.

Лалаян Анастасия Юрьевна – преподаватель кафедры педагогики и психологии, филиал государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт» в г. Железноводске.

Ланцова Татьяна Ивановна – канд. пед. наук, доцент кафедры дошкольного и начального образования, филиал государственного бюджетного

образовательного учреждения высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт» в г. Железноводске.

Лидак Людмила Валентиновна – д-р психол. наук, профессор, учредитель Социально-экономического колледжа «Перспектива», г. Минеральные Воды.

Липилина Елена Юрьевна – канд. пед. наук, доцент кафедры общей педагогики и образовательных технологий, государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Луговая Екатерина Александровна – канд. филол. наук, доцент кафедры русского, родных языков и лингводидактики, государственное образовательное учреждение высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Лукьяненко Виктор Павлович – д-р пед. наук, профессор, профессор кафедры физического воспитания и адаптивной физической культуры, федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Кавказский федеральный университет», г. Ставрополь.

Лукьяненко Наталья Владимировна – канд. пед. наук, доцент кафедры физического воспитания и адаптивной физической культуры, государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Ляхов Александр Васильевич – канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры физической культуры, филиал государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт» в г. Ессентуки.

Магомедов Руслан Расулович – д-р пед. наук, профессор, зав. кафедрой физического воспитания и адаптивной физической культуры, государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Мажаренко Светлана Викторовна – канд. пед. наук, доцент кафедры дополнительного образования, государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Макарова Олеся Сергеевна – канд. пед. наук, доцент кафедры теории и методики лингвистического образования и межкультурной коммуникации, государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Маслова Татьяна Федоровна – д-р соц. наук, доцент, профессор кафедры дополнительного образования, старший научный сотрудник, государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Махновская Надежда Владимировна – канд. пед. наук, доцент кафедры физического воспитания и адаптивной физической культуры, государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Медведева Лариса Михайловна – старший преподаватель кафедры общей и практической психологии и социальной работы, начальник отдела организации практической подготовки и трудоустройства выпускников, государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Мерзликина Марина Александровна – ассистент кафедры дошкольного и начального образования, главный специалист по учебно-методической работе факультета дошкольного и начального образования, аспирант, государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Мизина Наталья Николаевна – канд. психол. наук, доцент, доцент кафедры психофизиологии и безопасности жизнедеятельности, государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Милосердова Анастасия Андреевна – студент, филиал государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт» в г. Железноводске.

Митющенко Елена Вячеславовна – старший преподаватель кафедры высшей математики и информатики, бюджетное учреждение высшего образования Ханты-Мансийского автономного округа – Югры «Сургутский государственный педагогический университет», г. Сургут.

Михоненко Ольга Ивановна – преподаватель кафедры общей педагогики и образовательных технологий, аспирант, государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Морозова Анна Владимировна – канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры русского, родных языков и лингводидактики, государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Мхце Борис Алиевич – канд. пед. наук, доцент кафедры физического воспитания и адаптивной физической культуры, государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Мхце Бэла Зауровна – канд. филол. наук, доцент кафедры русской и мировой литературы и технологий обучения, государственное бюджетное

образовательное учреждение высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Назаренко Наталья Николаевна – канд. пед. наук, доцент кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин, филиал государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт» в г. Железноводске.

Неверова Татьяна Александровна – канд. филол. наук, доцент кафедры историко-филологических дисциплин, филиал государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт» в г. Железноводске.

Немашкалов Павел Григорьевич – д-р историч. наук, доцент, профессор кафедры теории и методики истории и обществознания, государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Немашкалова Светлана Ивановна – преподаватель, государственное бюджетное профессиональное образовательное учреждение Ставропольского края «Ставропольский краевой колледж искусств», г. Ставрополь.

Никабадзе Ольга Сергеевна – канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры общей и практической психологии и социальной работы, государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Пагиев Владимир Бутузович – канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры физической культуры, филиал государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт» в г. Ессентуки.

Пашкова Яна Владимировна – канд. психол. наук, доцент кафедры дефектологии и инклюзивного образования, государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Пелих Ольга Валерьевна – ассистент кафедры математики, информатики и цифровых образовательных технологий, заведующий сектором сопровождения цифровых образовательных технологий, государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Перекуда Александр Владимирович – преподаватель кафедры математики, информатики, филиал государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт» в г. Ессентуки.

Перепёлкина Наталия Александровна – канд. соц. наук, доцент кафедры педагогики и психологии, филиал государственного бюджетного

образовательного учреждения высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт» в г. Железноводске.

Перова Елена Александровна – канд. пед. наук, старший преподаватель кафедры теории и методики лингвистического образования и межкультурной коммуникации, государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Петлина Елена Михайловна – кан. физ-мат. наук, доцент кафедры математики, информатики и цифровых образовательных технологий, государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Петриченко Светлана Евгеньевна – заместитель заведующего по учебно-воспитательной работе муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения центр развития ребенка детский сад 9 «Родничок», федеральный эксперт Национальной родительской ассоциации, старший преподаватель кафедры общей педагогики и пед. технологий, филиал государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт» в г. Ессентуки.

Петрова Людмила Евгеньевна – доцент кафедры педагогических арт-технологий, государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Печенюк Алексей Николаевич – канд. филол. наук, доцент кафедры русского, родных языков и лингводидактики, ответственный секретарь приемной комиссии, государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Пикалов Дмитрий Владимирович – канд. истор. наук, доцент, доцент кафедры теории и методики истории и обществознания, государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Пикалова Василина Сергеевна – канд. истор. наук, доцент кафедры теории и методики истории и обществознания, государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Пилюгина Екатерина Ивановна – канд. психол. наук, доцент, зав. кафедрой педагогики и психологии, филиал государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт» в г. Железноводске.

Платова Марина Викторовна – студент, филиал государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт» в г. Ессентуки.

Погодина Ирина Алексеевна – канд. пед. наук, доцент кафедры математики, информатики и цифровых образовательных технологий, государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Погребная Оксана Сергеевна – канд. психол. наук, доцент кафедры общей практической психологии и социальной работы, государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Погребная Яна Всеволодовна – д-р филол. наук, доцент, профессор кафедры русской и мировой литературы и технологий обучения, государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Подопригора Екатерина Юрьевна – старший методист учебно-методического центра, муниципальное автономное учреждение дополнительного образования Ставропольский Дворец детского творчества, г. Ставрополь

Подрезова Татьяна Александровна – канд. истор. наук, доцент кафедры историко-филологических дисциплин, филиал государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт» в г. Железноводске.

Покасов Владимир Федорович – канд. историч. наук, доцент, врио зав. кафедры теории и методики истории и обществознания, государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Помазанова Елена Васильевна – канд. пед. наук, доцент кафедры естественных дисциплин, филиал государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт» в г. Ессентуки.

Поповкина Ольга Петровна – преподаватель кафедры начального и дошкольного образования, филиал государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт» в г. Железноводске.

Потехина Екатерина Валентиновна – канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры математики, информатики и цифровых образовательных технологий, государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Ромаев Антон Павлович – канд. пед. наук, старший преподаватель кафедры дошкольного и дополнительного образования, младший научный сотрудник, филиал государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт» в г. Буденновске.

Ромаева Наталья Борисовна – д-р пед. наук, профессор, проректор по учебно-организационной работе, государственное бюджетное учреждение дополнительного профессионального образования «Ставропольский краевой институт развития образования, повышения квалификации и переподготовки работников образования», г. Ставрополь.

Рукавишникова Елена Евгеньевна – канд. психол. наук, доцент, доцент кафедры дополнительного образования, государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Русинова Стелла Владимировна – канд. пед. наук, доцент кафедры дефектологии и инклюзивного образования, государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Рябченко Наталья Николаевна – канд. пед. наук, доцент кафедры русского, родных языков и лингводидактики, государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Савенкова Дарья Александровна – преподаватель кафедры педагогики и психологии, филиал государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт» в г. Железноводске.

Савин Денис Игоревич – канд. пед. наук, доцент кафедры теории и методики спорта, федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Кавказский федеральный университет», г. Ставрополь.

Савицкене Инна Викторовна – старший методист учебно-методического центра, муниципальное автономное учреждение дополнительного образования Ставропольский Дворец детского творчества, г. Ставрополь.

Саенко Людмила Александровна – д-р социол. наук, доцент, профессор кафедры общей педагогики и образовательных технологий, государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Санькова Алена Александровна – канд. филол. наук, доцент кафедры русской и мировой литературы и технологий обучения, государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Светашова Наталья Сергеевна – учитель русского языка и литературы Базовой общеобразовательной школы, филиал государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт» в г. Железноводске.

Селина Наталья Николаевна – аспирант, государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Сердюкова Вера Ивановна – заведующий, муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение детский сад №34 «Родничок», г. Ставрополь.

Сиволобова Нелли Александровна – канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры общей педагогики и образовательных технологий, государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Ситак Лариса Александровна – канд. пед. наук, доцент кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин, филиал государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт» в г. Железноводске.

Склярова Ирина Владимировна – старший преподаватель, кафедра «Информационно-коммуникационных технологий, математики и информационной безопасности (ИКТМИБ)», федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Пятигорский государственный университет», г. Пятигорск.

Слюсарева Елена Сергеевна – канд. психол. наук, доцент, доцент кафедры психофизиологии и безопасности жизнедеятельности, государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Сляднев Александр Алексеевич – канд. психол. наук, доцент, доцент кафедры народного творчества и хореографического искусства, государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Сляднева Любовь Николаевна – д-р пед. наук, профессор, профессор кафедры народного творчества и хореографического искусства, государственное образовательное учреждение высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Смагина Мария Викторовна – канд. соц. наук, доцент, ректор института, зав. кафедрой общей и практической психологии и социальной работы, государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Соловьева Ирина Васильевна – канд. экон. наук, ректор, государственное бюджетное учреждение дополнительного профессионального образования «Ставропольский краевой институт развития образования, повышения квалификации и переподготовки работников образования», г. Ставрополь.

Соломатина Галина Николаевна – д-р пед. наук, профессор кафедры педагогики, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Кубанский государственный университет», г. Краснодар.

Солонович Михаил Александрович – канд. пед. наук, доцент кафедры теории и методики преподавания филологических дисциплин, филиал государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт» в г. Ессентуки.

Сотникова Оксана Игорьевна – учитель начальных классов Базовой общеобразовательной школы, филиал государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт» в г. Железноводске.

Стрельников Роман Владимирович – канд. пед. наук, доцент кафедры физического воспитания и адаптивной физической культуры, государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Суетина Олеся Геннадиевна – канд. пед. наук, доцент кафедры теории и методики лингвистического образования и межкультурной коммуникации, государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Суменко Лариса Васильевна – канд. пед. наук, доцент кафедры общей педагогики и образовательных технологий, государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Сухарева Евгения Евгеньевна – старший преподаватель кафедры историко-филологических дисциплин, филиал государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт» в г. Железноводске.

Сушко Анна Владимировна – учитель, муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение средняя общеобразовательная школа № 13, г. Ставрополь.

Таболова Элита Солтановна – канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики и психологии, филиал государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт» в г. Железноводске.

Таран Ольга Алексеевна – канд. пед. наук, доцент кафедры общей педагогики и образовательных технологий, государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Текеева Зарема Барсбиева – старший преподаватель кафедры общей педагогики и педагогических технологий, филиал государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт» в г. Ессентуки.

Тимошенко Татьяна Александровна – старший преподаватель кафедры «Проектирование зданий, городское строительство и хозяйство»

Северо-Кавказского филиала федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Белгородский строительный университет», г. Ставрополь.

Тоискин Владимир Сергеевич – канд. тех. наук, профессор, профессор кафедры математики, информатики и цифровых образовательных технологий, государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Толокнеева Елена Ивановна – канд. пед. наук, доцент кафедры дошкольного и начального образования, государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Торикова Елена Федоровна – канд. психол. наук, доцент кафедры общей и практической психологии и социальной работы, государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Трембикова Алевтина Александровна – канд. пед. наук, доцент кафедры русской и мировой литературы и технологий обучения, государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Трущелёва Анна Васильевна – старший преподаватель кафедры психофизиологии и безопасности жизнедеятельности, государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Тюренкова Светлана Алексеевна – канд. пед. наук, доцент кафедры психофизиологии и безопасности жизнедеятельности, государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Узденова Соня Баймурзаевна – д-р пед. наук, профессор, зав. кафедрой общей педагогики и педагогических технологий, филиал государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт» в г. Ессентуки.

Фитьмов Евгений Алексеевич – доцент кафедры педагогических арт-технологий, государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Фоменко Елена Евгеньевна – доцент, зав. кафедрой пед. арт-технологий, государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Фомина Анжела Рашидовна – старший преподаватель кафедры начального образования и гуманитарных дисциплин, филиал государственного бюджетного образовательного учреждения высшего

образования «Ставропольский государственный педагогический институт» в г. Буденновске.

Францева Елена Николаевна – канд. психол. наук, доцент кафедры общей и практической психологии и социальной работы, государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Ханина Наталья Андреевна – аспирант, государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Хохлова Диана Александровна – канд. истор. наук, доцент кафедры дошкольного начального образования, государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Хубулова Светлана Алексеевна – д-р ист. наук, профессор кафедры истории, права и общественных дисциплин, филиал государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт» в г. Ессентуки.

Чебоксаров Александр Борисович – канд. физ-мат. наук, доцент, зав. кафедрой математики, информатики, филиал государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт» в г. Ессентуки.

Чепуков Константин Юрьевич – доцент кафедры начального и дошкольного образования, филиал государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт» в г. Железноводске.

Черкесов Борис Адамович – канд. истор. наук, доцент кафедры начального образования и гуманитарных дисциплин, старший научный сотрудник, филиал государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт» в г. Буденновске.

Чумичева Раиса Михайловна – д-р пед. наук, профессор, Почетный работник высшего профессионального образования РФ, профессор кафедры дошкольного образования, федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Южный федеральный университет», г. Ростов-на-Дону.

Чуякова Нафисет Муратовна – д-р филол. наук, зав. отделом фольклора Адыгейского Республиканского института гуманитарных исследований им. Т. Керашева, Республика Адыгея, г. Майкоп.

Шведенко Юлия Вячеславовна – канд. психол. наук, доцент кафедры дефектологии и инклюзивного образования, декан факультета психологии и дефектологии, государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Швецова (Хилько) Ольга Владимировна – канд. психол. наук, доцент кафедры общей и практической психологии и социальной работы,

государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Шеховцова Елена Алексеевна – канд. психол. наук, доцент кафедры психофизиологии и безопасности жизнедеятельности, государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Шипилова Евгения Валерьевна – канд. пед. наук, доцент кафедры дефектологии и инклюзивного образования, государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Ширванян Аревик Эрниковна – канд. пед. наук, доцент кафедры общей педагогики и образовательных технологий, государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Шуваев Александр Васильевич – д-р эконом. наук, профессор, профессор кафедры математики, информатики и цифровых образовательных технологий, государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Шумакова Александра Викторовна – д-р пед. наук, доцент, Почетный работник высшего профессионального образования РФ, зав. кафедрой общей педагогики и образовательных технологий, государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Щетинина Надежда Ефимовна – аспирант, государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Щупленков Николай Олегович – канд. ист. наук, доцент кафедры истории, права и общественных дисциплин, филиал государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт» в г. Ессентуки.

Щупленков Олег Викторович – канд. ист. наук, доцент кафедры истории, права и общественных дисциплин, филиал государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт» в г. Ессентуки.

Эм Людмила Сергеевна – преподаватель кафедры теории и методики лингвистического образования и межкультурной коммуникации, государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Юркова Юлия Владимировна – студент, филиал государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт» в г. Ессентуки.

Ягельницкая Яна Владимировна – аспирант, государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Ямбург Евгений Александрович – академик РАО, доктор педагогических наук, профессор, Заслуженный учитель РФ, директор ГБОУ «Школа №109».

Ярлыкова Ольга Васильевна – доцент кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин, филиал государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт» в г. Железноводске.

Яшуткин Вячеслав Анатольевич – канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры общей педагогики и образовательных технологий, государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

СОДЕРЖАНИЕ

ВМЕСТО ВВЕДЕНИЯ. К вопросу о реализации антропологической миссии российского учительства.....	3
<i>Ямбург Е. А.</i> Поверх барьеров.....	3
РАЗДЕЛ 1. Философско-антропологическая рефлексия стратегии обновления содержания педагогического образования:	
новые вызовы и современные решения.....	7
<i>Агафонова В. М.</i> Применение антропологического подхода в рассмотрении наставнической практики в структуре подготовки будущих педагогов: феноменологическая и функциональная характеристика.....	7
<i>Астрецова Н. В.</i> Определение качества начального общего образования в антропологическом контексте	12
<i>Войнова И. М., Зубко О. А.</i> Антропологические основы технологии педагогических мастерских как формы профессиональной подготовки будущих учителей	17
<i>Волобуева Е. В., Медведева Л. М.</i> Антропологические основы формирования копинг-стратегий поведения у студентов через образовательную среду педагогического вуза	22
<i>Володькова Е. Н.</i> Антропологические основы нормативного регулирования деятельности учителя в реализации гражданско-патриотического воспитания	27
<i>Горбунова Н. В., Горбунова В. Р.</i> Антропологические основы формирования ценностных ориентаций будущих педагогов	32
<i>Кузьмина А. Б.</i> Особенности формирования психологической культуры будущих специалистов дефектологического профиля в условиях профессионального обучения.....	37
<i>Лидак Л. В.</i> Научная рефлексия методологических основ современной педагогической антропологии	42
<i>Мерзликина М. А.</i> Антропологические основы использования технологии тайм-менеджмента как средства профессиональной самоорганизации будущих учителей.....	46
<i>Митющенко Е. В.</i> Антропологические основы формирования познавательно-коммуникационной компетенции будущих педагогов	50
<i>Михоненко О. И.</i> Антропологические основы формирования опыта парадоксального мышления у будущих учителей как основы готовности к инновационной деятельности	55

Неверова Т. А., Бадулина Г. Е. Антропологическая миссия учителя в публикациях газеты «Правда» первого года Великой Отечественной войны	60
Пикалова В. С., Пикалов Д. В. Сохранение исторической правды как миссия современного педагога	65
Помазанова Е. В. Антропологический подход в формировании гражданской ответственности педагогических работников в вопросах оказания первой помощи	71
Ромаев А. П., Еремина Ю. С. Введение обновленных федеральных государственных образовательных стандартов общего образования: антропологический подход	75
Ромашева Н. Б., Соловьева И. В. Непрерывное профессиональное развитие педагога: антропологический подход	80
Саенко Л. А. Антропологические основы наставничества как способа сопровождения молодого учителя.....	85
Фоменко Е. Е. Антропологический аспект применения арт-технологий в образовательном процессе высших учебных заведений педагогического профиля.....	90
Хохлова Д. А., Колосова Н. В. Стратегии рефлексивного обучения студентов в контексте антропологического подхода	96

РАЗДЕЛ 2. Антропологические основы подготовки педагогов к формированию безопасной развивающей образовательной среды.....

Бережная О. В., Коблева А. Л. Антропологические аспекты подготовки педагога к проектированию безопасной образовательной среды	103
Джегутанова Н. И. Ценностно-смысловые основы проектирования безопасной образовательной среды в условиях цифровизации образования.....	108
Ильченко С. Л. Культура безопасности обучающихся в образовательных учреждениях: антропологический аспект.....	113
Кузнецова Е. Н., Швецова (Хилько) О. В. Проективные рисуночные тесты «Безопасность» и «Сферы моей жизни»: антропологическое исследование.....	117
Котлярова В. М., Луговая Е.А. Сохранение безопасной образовательной среды средствами русского как родного языка.....	123
Мажаренко С. В., Сердюкова В. И. Антропологический контекст создания безопасной образовательной среды при подготовке ребенка к школе.....	127

Никабадзе О. С. Феномен «счастья» в современной образовательной среде как антропологическая проблема	132
Рукавишников Е. Е. Антропологические основания выбора технологии подготовки педагогов к созданию безопасной развивающей среды в модели обучающейся образовательной организации	138
Сиволобова Н. А., Ширванян А. Э. Готовность педагога к проектированию безопасной образовательной среды: антропологический контекст	145
Суменко Л. В., Таран О. А. Формирование мотивов будущих педагогов к профессиональному саморазвитию в обеспечении социальной безопасности обучающихся: антропологический аспект	149
Тюренкова С. А. Антропологический подход к обеспечению безопасности содержательно-методического компонента образовательной среды	154
Францева Е. Н., Антонелене Э. Н. Создание антропоориентированной, психологически комфортной и безопасной информационно-коммуникативной среды в дошкольной образовательной организации	160
Шумакова А. В., Яцуткин В. А., Петриченко С. Е. Антропологические детерминанты обеспечения безопасности образовательной среды	167

РАЗДЕЛ 3. Антропологические проблемы в формировании основ цифровой трансформации образования: опыт и перспективы

Белоцерковец Н. И. Применение электронных образовательных ресурсов в начальном общем образовании: антропологический аспект рассмотрения проблемы	174
Боровицкая Ю. В. Специфика психологического консультирования подростков, связанного с проблемами информационной безопасности в Интернете	177
Гнедаш Е. С. Антропологические основы формирования мотивации учения в условиях реализации электронно-дистанционного обучения	182
Зеленская В. А. Антропологический подход к развитию информационно-коммуникационной компетентности учителей изобразительного искусства в процессе повышения квалификации в условиях цифровой трансформации образования	187
Киричек К. А., Пелих О. В. Цифровые компетенции современного учителя	191
Красильников В. В., Тоискин В. С., Корчак К. И. Проектное обучение в условиях трансформации образования: технологии блокчейн	198

Перова Е. А., Ерина Л. С., Эм Л. С. Формирование цифровой идентичности студентов высшей школы посредством применения социально значимых интерактивных контекстов как новая тенденция лингвистической антропологии	204
Петлина Е. М. Антропологический подход к формированию информационной грамотности обучающихся.....	210
Пилюгина Е. И., Савенкова Д. А., Таболова Э. С. Антропологические аспекты профилактики ранней компьютерной зависимости у детей младшего дошкольного возраста в условиях ДОО.....	214
Погодина И. А., Зверева Л. Г. Цифровая компетентность: анализ существующих проблем и тенденций	219
Тоискин В. С., Красильников В. В. Проблемное поле цифровой антропологии	224
Шуваев А. В., Потехина Е. В. Информационная антропология в аспекте цифровой трансформации	229

РАЗДЕЛ 4. Антропологические основы стратегий и технологий обучения, воспитания личности

234

Алексеева М. Н., Егорушина М.Г., Алексеева Т.И. Антропологические аспекты профилактики наркотической зависимости у подростков через формирование ценностных ориентаций.....	234
Бобрышов С. В., Савицкене И. В., Подопригора Е. Ю. Антропологическая архитектура и аксиологические рубежи образовательного пространства Ставропольского Дворца детского творчества	238
Боднева Н. А. Антропологический аспект социально-педагогического анализа системы воспитания А.С. Макаренко	245
Ботвинева Н. Ю., Платова М. В. Антропологические основы формирования системы исходных математических знаний при изучении математики на начальном этапе обучения	250
Гладких А. М., Магомедов Р. Р. Патриотическое воспитание детей в инновационной физкультурно-образовательной среде дополнительного образования: антропологический подход	256
Говенко Ю. А., Таболова Э. С. Психолого-педагогическое обеспечение формирования у младших школьников ценности безопасного поведения как условия жизни и здоровья.....	261
Гончаров В. Н., Колосова О. Ю. Социально-антропологические аспекты работы с трудными подростками в системе образования.....	267

Гузева М. В., Колесникова Т. В. Антропологические основы организации современной внеурочной деятельности в начальной школе	272
Забудская В. В. Антропологические основы преемственности и непрерывности формирования базовых основ экологической культуры в условиях ДОО и начальной.....	277
Захарова А. В. Особенности применения технологии проблемного обучения на уроках окружающего мира в начальной школе в рамках современной антропологической парадигмы.....	282
Иванов В. М. Психолого-педагогическое сопровождение процесса социализации обучающихся в контексте педагогической антропологии	287
Катилевская Ю. А. Антропологические аспекты разрешения конфликтов в педагогическом процессе	291
Кобзарева И. И., Гончаров А. С. Антропологический аспект технологии обучения и формирования гражданской солидарности старших школьников при изучении проблемы «Военно-политического и гражданского коллаборационизма на юге России во время ВОВ».....	296
Козлова Н. А. Психолого-педагогическое сопровождение процесса адаптации и развития подростков группы риска	301
Корлякова С. Г., Ханина Н. А. Антропологические задачи тренера и психолога в осуществлении регуляции психофизиологических состояний подростков на занятиях айкидо.....	305
Кольцова И. В., Долганина В. В. Психологическое сопровождение развития стрессоустойчивости детей из неблагополучных семей: антропологический подход	310
Курманова С. А. Курсы по выбору философской направленности в школе: антропологический подход	315
Лукьяненко В. П., Лукьяненко Н. В. Проблемы технологического обеспечения формирования физической культуры личности	321
Ляхов А. В., Пагиев В. Б. Антропологический подход к воспитанию координационных способностей обучающихся в общеобразовательной средней школе	326
Магомедов Р. Р., Ромаева Н. Б., Махновская Н. В. Физическое воспитание в пространстве педагогической антропологии.....	330
Маслова Т. Ф., Смагина М. В. Исследование жизненных стратегий и межпоколенных связей молодежи: социально-антропологический подход.....	336
Немаишкова С. И., Сушко А. В. Роль педагогической этики в образовательном процессе	341

Пережуда А. В., Чебоксаров А. Б. Введение элементов региональной экономики в математическую образовательную среду начальной школы.....	344
Перепёлкина Н. А., Назаренко Н. Н., Лалаян А. Ю. Антропологические аспекты социализации воспитанников детского дома в поликультурном образовательном пространстве.....	350
Подрезова Т. А., Краснокутская Л. И., Краснокутский В. С. Антропологический аспект в патриотическом воспитании обучающихся посредством школьного музея (на примере деятельности Музея Боевой Славы МБОУ ООШ №1 города-курорта Железноводска).....	357
Савин Д. И., Стрельников Р. В., Мхце Б. А. Антропологический аспект реализации экологического волонтерства в дискурсе мотивации активной деятельности студентов и практики сохранения здоровья окружающей среды.....	363
Селина Н. Н. Антропологическая модель перинатально-психологического центра	368
Склярова И. В. Антропологические основания непрерывного дополнительного образования школьников	373
Суменко Л. В., Липилина Е. Ю. Антропологические аспекты мотивации педагога общеобразовательной школы к преодолению неуспеваемости обучающихся	377
Тимошенко Т. А. Формирование ценностного отношения к волонтерской деятельности у воспитанников детских домов: антропологический подход	381
Толокнеева Е. И., Кириллова В. И. Антропологический подход к воспитанию здорового образа жизни ребенка в образовательном процессе ДОО	386
Узденова С. Б., Солонович М. А. Гражданская идентичность как неотъемлемый элемент патриотического воспитания: краеведческий аспект.....	391
Хубулова С. А., Болотова У. В. Использование историко-антропологического подхода во внеурочной работе в школе	397
Чепуков К. Ю., Ланцова Т. И., Поповкина О. П. Формирование творческого самовыражения в начальной школе на основе антропологического подхода.....	402
Чумичева Р. М. Пересечение миров Культур – базис воспитания ребенка дошкольного возраста.....	405
Щетинина Н. Е. Антропологический подход в изучении ценностных ориентиров региональной культуры в воспитании личности	411

Щупленков Н. О., Щупленков О. В. Философско-антропологический подход к изучению молодежи как социокультурного явления	416
Юркова Ю. В., Пагиев В. Б., Ляхов А. В. Антропологический подход к воспитанию нравственно-патриотических качеств современных школьников посредством внеклассных мероприятий на примере МБОУ «СОШ № 5 с кадетскими классами имени Губина А.Т.» г. Ессентуки	423
Ягельницкая Я. В. Антропологические параметры воспитания личности детей и подростков на основе национальных культурных кодов	428
Ярлыкова О. В., Ситак Л. А. Организация двигательной активности детей и подростков при проведении физкультурно-оздоровительной работы.....	432
 РАЗДЕЛ 5. Антропологические основы инклюзивного и специального образования; система психолого-педагогической помощи семьям, воспитывающим детей с отклонениями в развитии	
Акопова М. А. Влияние взглядов родителей на установление положительных взаимоотношений между школьниками в инклюзивном классе с позиции антропологической психологии.....	438
Артеменко О. Н., Шведенко Ю. В. Обучающиеся (воспитанники) с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ): антропологические, нормативно-правовые и общие методические аспекты инклюзивной практики.....	443
Бондаренко С. В., Ковязина К. И. Проблема развития ценностного отношения к здоровью у подростков с интеллектуальным недоразвитием: антропологический аспект.....	448
Гостунская Я. И., Шеховцова Е. А. Антропологический аспект проблемы педагогических ожиданий родителей, воспитывающих детей с ОВЗ.....	454
Кабушко А. Ю. Антропологические основы логопедического сопровождения процесса обучения детей-билингвов в образовательном пространстве ОУ	460
Каширская Н. В. Реализация компетентного подхода в профессиональной подготовке педагогов-дефектологов.....	468
Кольцова И. В., Торикова Е. Ф. Антропологический подход к психолого-педагогическому сопровождению подростков «группы риска» в образовательной организации	473
Концевич Г. Е., Милосердова А. А. Отклоняющееся поведение как психолого-педагогическая проблема: антропологический аспект.....	478

Мизина Н. Н., Слюсарева Е. С. Антропологический подход к психологическому сопровождению родителей в инклюзивной образовательной среде.....	481
Пащикова Я. В. Антропологический подход к формированию толерантного отношения учащихся к сверстникам с ОВЗ средствами внеурочной деятельности	487
Погребная О. С. Специфика антропологического подхода при организации профилактики деструктивных проявлений в молодежной среде.....	491
Русинова С. В., Шипилова Е. В. Антропологический подход как основа построения инклюзивного образования	497
Слюсарева Е. С., Азатян Т. Ю. Коррекционно-развивающая работа с детьми с ТМНР на основе спирального и тематического подходов	501
Соломатина Г. Н., Суменко Л. В. Антропологические основы работы с замещающими родителями в сложной педагогической ситуации	507

РАЗДЕЛ 6. Потенциал современной исторической, художественной и лингвистической антропологии (язык, литература, искусство, философия, право, история) в обогащении теории и практики обучения, воспитания и развития личности

513

Ануприенко И. А., Немашкилов П. Г., Покасов В. Ф. Антропологические основы и базовые принципы реформы образования в России первой половины XIX в.....	513
Борисова Т. Г., Луговая Е. А., Морозова А. В. Аксиологический потенциал педагогической антропологии (на примере анализа лексемы человек).....	519
Герман Р. Э., Черкесов Б. А. Геноцид западных армян в 1915 г. в Османской империи: историко-антропологический аспект	525
Глушкова Н. Г. Лингвоэкологическая культура как структурный компонент педагогического образования: антропологический аспект	532
Григорьев А. Ф. Человек – музыка в социальном взаимодействии.....	536
Дворникова Е. И. «Всеми силами будить в человеке Человека»: ценности и смыслы русской литературы (антропологический подход)	542
Жабина Г. М., Букреева Е. Н. Антропологический аспект в обучении русскому языку детей-билингвов	547
Калус И. В., Бурова Г. П. Потенциал художественного слова как антропологический катализатор развития личности в психолого-педагогической и языковой адаптации детей-билингвов	552
Куваева Л. В. Антропологический подход к формированию языковой личности в современном межкультурном пространстве	557

Кузнецова Т. Б., Рябченко Н. Н. Семейная лексика в речи школьников как антропологическая и лингвоэкологическая проблема.....	561
Макарова О. С. Антропологический аспект формирования гражданской зрелости на примере песен о Кавказе в фольклоре ставропольского казачества.....	567
Макарова О. С., Сутина О. Г. Антропологический аспект формирования гражданской зрелости посредством обращения к героическим песням казаков Ставрополя.....	572
Петрова Л. Е., Фитимов Е. А. Антропологические основы развития познавательной деятельности школьников средствами изобразительного искусства при знакомстве с фольклором	577
Печенюк А. Н. Процесс ресемантизации как способ восстановления и сохранения лингвистического кода национальной русской культуры	582
Погребная Я. В., Ардашева М. В. Концепция человека в романе М.В. Льюиса «Похождения скверной девчонки» в контексте художественной антропологии писателя.....	588
Санькова А. А., Трембикова А. А. Антропологические доминанты постмодернистского текста в аспекте формирования новых ценностных ориентиров современного человека.....	594
Сладнев А. А., Сладнева Л. Н. Антропологический потенциал срединной культуры в нравственно-рефлексивном становлении личности	601
Сотникова О. И., Светашова Н. С. Антропологические основы формирования нравственных качеств обучающихся посредством изучения литературных произведений с комическими сюжетами	608
Сухарева Е. Е., Кузнецова Ю. И. Языковая картина мира В.Хлебникова с точки зрения антропологической лингвистики (на основе анализа стихотворения «Бегава вод с верхот в долину»).....	613
Текеева З. Б. Искусство как антропологический фактор развития эстетических способностей обучающихся	619
Трущелёва А. В. Использование сказки как средство формирования опыта детей в контексте идей социально-культурной антропологии.....	623
Фомина А. Р., Карагодина Е. А. Возможности применения технологии моделирования художественной реальности в обучении литературе младших школьников: антропологический и дидактический аспекты	628
Чуякова Н. М., Мхце Б. З. Художественная антропология Расула Гамзатова: язык как основа жизни культурного человека	635
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ	641

Научное издание

**АНТРОПОЛОГИЧЕСКАЯ МИССИЯ
РОССИЙСКОГО УЧИТЕЛЬСТВА
В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ**

МАТЕРИАЛЫ
XVII Международной научно-практической конференции

Публикуется в авторской редакции

Подписано в печать 15.11.2022 г.
Формат 60х84 1/16. Усл. печ. л. 38,94.
Тираж 500 экз. Заказ 258.

Типография ИП Тимченко О.Г.
Идентификатор - 6044707
355000, РФ, г. Ставрополь, ул. Тухачевского, 26,
ИНН 263401442118

Телефон/факс (8-86-52)42-64-32
ideya_plus@mail.ru
