

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ СТАВРОПОЛЬСКОГО КРАЯ

ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ
УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«СТАВРОПОЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ»

КОМПЛЕКСНАЯ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ЛАБОРАТОРИЯ
«АНТРОПОЛОГИЯ ДЕТСТВА»



**АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ
К РЕАЛИЗАЦИИ СТРАТЕГИЙ И ТЕХНОЛОГИЙ
СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
ОБРАЗОВАНИЯ**

◆

МАТЕРИАЛЫ
XV Международной научно-практической
конференции

Ставрополь
«АГРУС»
2019

УДК 37.01
ББК 74.58
А 72

Печатается по решению Совета научной
лаборатории «Антропология детства»
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный
педагогический институт»

А 72 Антропологические подходы к реализации стратегий и технологий современного педагогического образования: материалы XV Международной научно-практической конференции / под ред. Л. Л. Редько, М. Ю. Чотчаевой, А. В. Шумаковой. – Ставрополь: АГРУС Ставропольского гос. аграрного ун-та, 2019. – 500 с.

ISBN 978-5-9596-1622-9

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

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

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

УДК 37.01
ББК 74.58

ISBN 978-5-9596-1622-9

© Коллектив авторов, 2019
© ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», 2019
© ФГБОУ ВО «Ставропольский государственный аграрный университет», 2019

THE MINISTRY OF SCIENCE AND HIGHER EDUCATION
OF THE RUSSIAN FEDERATION

THE MINISTRY OF EDUCATION OF STAVROPOL TERRITORY

STATE BUDGETARY EDUCATIONAL INSTITUTION OF HIGHER EDUCATION
"STAVROPOL STATE PEDAGOGICAL INSTITUTE"

COMPREHENSIVE RESEARCH LABORATORY
"ANTHROPOLOGY OF CHILDHOOD"



**ANTHROPOLOGICAL APPROACHES
TO THE IMPLEMENTATION OF STRATEGIES
AND TECHNOLOGIES OF MODERN
PEDAGOGICAL EDUCATION**



MATERIALS
of the XV International scientific
and practical conference

Stavropol
«ARGUS»
2019

UDC 37.01
LBC 74.58
A 72

Published by the decision of the Board
of the research laboratory
"Anthropology of Childhood"
SBEI HE "Stavropol State Pedagogical Institute"

A 72 Anthropological approaches to the implementation of strategies and technologies of modern pedagogical education: materials of the XV International scientific and practical conference / ed. by L. L. Redko, M. Yu. Chotchaeva, A. V. Shumakova. – Stavropol: ARGUS Stavropol State Agrarian University, 2019. – 500 p.

ISBN 978-5-9596-1622-9

The collection includes the research materials of scientists and staff of educational institutions of higher, general, special and additional education, which are carried out within the framework of the interdisciplinary scientific field "Anthropology of Childhood".

The presented works reflect the current theoretical and applied aspects of pedagogical, psychological, philosophical, historical, socio-cultural, literary, information and linguistic anthropology, which determine the state and tendencies of the development of the teaching profession, the training and support of teaching staff, the functioning of educational organizations in the contemporary conditions of development of the Russian society.

The collection of materials can be useful for scientific and practical employees, teachers of higher educational institutions, post-graduate students, students – anyone involved in the study of problems of pedagogical anthropology.

UDC 37.01
LBC 74.58

ISBN 978-5-9596-1622-9

© Group of authors, 2019
© SBEI HE "Stavropol State Pedagogical Institute", 2019
© FSBEI HE «Stavropol State Agrarian University», 2019

В МЕСТО ВВЕДЕНИЯ
К АКТУАЛИЗАЦИИ ОСНОВНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ
СТРАТЕГИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

**INSTEAD OF INTRODUCTION.
TO THE ACTUALIZATION OF THE MAIN AREAS
OF STRATEGIC DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL
EDUCATION IN RUSSIA**

УДК 37.014.3 : 37.022

Ямбург Евгений Александрович

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

Yamburg E. A.

*State budgetary educational institution of Moscow
«School № 109». Email: yamburggea@mail.ru*

**ТРУДНЫЙ, НО НЕОБХОДИМЫЙ РАЗГОВОР
(О РАЗРАБОТКЕ СТРАТЕГИИ РАЗВИТИЯ ВОСПИТАНИЯ
В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ)**

**A DIFFICULT BUT NECESSARY CONVERSATION
(ON THE DEVELOPMENT OF THE STRATEGY
FOR THE DEVELOPMENT OF EDUCATION
IN THE RUSSIAN FEDERATION)**

Аннотация. *В статье актуализируется проблема разработки государственной Стратегии развития воспитания в Российской Федерации. Автор правомерно и аргументировано доказывает, что разработка и последующая реализация данной стратегии затруднена в силу наличия следующих существенных препятствий: возможной формализацией содержания, целей, задач, форм и методов воспитания подрастающего поколения; возможным доминированием единой воспитательной идеологии, которая средствами государственной пропаганды может нанести существенный вред воспитанию подрастающего поколения в поликультурном пространстве российского общества; общим неверием старших поколений (в том числе старших поколений педагогических работников) в конструктивные потенциальные возможности российских учащихся; искаженными понятиями об истинном патриотизме, которые в аксиологическом аспекте наполняют российское социокультурное пространство, а значит и фундаментальное содержание российского образования.*

В заключительной части статьи, автор, на основе собственного профессионального опыта, раскрывает идеи в области перспектив воспитания подрастающего поколения России.

Ключевые слова: воспитание, стратегия воспитания, мировоззрение, идеология, пропаганда, алармизм, патриотизм, псевдопатриотизм, утопия, идеал.

Abstract. *The article actualizes the problem of developing a state strategy for the development of upbringing in the Russian Federation. The author justifiably and argumentatively proves that the development and subsequent implementation of this strategy is difficult due to the presence of the following significant obstacles: the possible formalization of the content, goals, objectives, forms and methods of upbringing of the younger generation; the possible dominance of a single upbringing ideology, which by means of state propaganda can cause significant harm to the upbringing of the younger generation in the multicultural space of Russian society; the General disbelief of older generations (including older generations of teachers) in the constructive potential of Russian students; distorted notions of true patriotism, which in the axiological aspect fill the Russian socio-cultural space, and therefore the fundamental content of Russian education.*

In the final part of the article, the author, on the basis of his own professional experience, shows his own ideas in the field of prospects of upbringing of the younger generation of Russia.

Key words: upbringing, strategy of upbringing, worldview, ideology, propaganda, alarmism, patriotism, pseudo-patriotism, utopia, ideal.

1. В начале было Слово

Первое лицо государства поставило задачу разработки Стратегии развития воспитания в Российской Федерации. Задача серьезная, и специалистам в скором времени предстоит приступить к ее исполнению. Поставленная цель не вызывает сомнений. Римский философ Сенека справедливо утверждал: если не знаешь куда плыть, никакой ветер не будет попутным. Нам действительно необходимо четко определить содержание, цели, задачи, формы и методы воспитания юных граждан России. В свою очередь, для этого необходимо более или менее ясно представлять себе образ будущего нашей страны в стремительно меняющемся мире. Задачу выработки стратегии воспитания чрезвычайно осложняет то обстоятельство, что этот самый образ будущего каждый, включая экспертов и разработчиков, сегодня представляет по-своему. В связи с чем я вижу некоторые опасности, которые необходимо «обсудить на берегу», прежде чем приступить к выработке данного ответственного документа.

Опасность первая. Выработка обобщенных абстрактных формулировок, позволяющих обойти острые углы, достигнуть мнимого консенсуса. Довольно легко создать гладкий текст «за все хорошее против всего плохого». Такой подход удобен с точки зрения быстрого выполнения государственного заказа, но чреват рисками. Размытые формулировки каждый участник образовательного процесса волен наполнять своим содержанием. А это значит, что конфликты будут разгораться непосредственно в образовательном учреждении, ибо содержание воспитания, его формы и методы даже в одной и той же школе будут вступать в непримиримые противоречия. В итоге все обернется грубым администрированием, привлечением учащихся к массовым мероприятиям, от которых за версту веет формализмом. В дальнейшем на конкретных примерах я покажу, как при отсутствии внятной мировоззренческой позиции по вопросам воспитания в школах возникают конфликты, приводящие к волнам взаимной агрессии.

Опасность вторая. Вольная или невольная подмена понятий, когда задача выработки стратегии воспитания подменяется стремлением создать единую идеологию. Здесь мы сталкиваемся с прямым нарушением Конституции РФ, которая, как известно, гласит: «В Российской Федерации признается идеологическое многообразие. Никакая идеология не может устанавливаться в качестве государственной или обязательной». Что вполне естественно в многонациональном и поликонфессиональном государстве, которое населяют верующие и атеисты, сторонники консервативного и либерального путей его развития. Между тем стремление «сплотить ряды» и встать под единые мировоззренческие знамена проявляется все сильнее. Вплоть до призывов внести изменения в Конституцию РФ. В данном случае происходит еще одна подмена понятий. Растерявшиеся, запутавшиеся граждане (среди них педагоги не составляют исключения) смешивают понятия «мировоззрение» и «идеология». Мировоззрение есть самосознание человека, основа его бытия. Образование по сути – процесс обретения человеком собственного мировоззрения. Без мировоззрения нет личности. Идеология есть не что иное, как обезличенное мировоззрение. Мировоззрение каждый человек избирает себе сам в соответствии со своим характером. Идеология же навязывается пропагандой. Пропаганда – образование, искаженное стремлением понравиться начальству. Она имеет в виду лишь чисто внешнее сплочение масс. Ей нет дела до образования отдельного индивида. Используя пропаганду, идеология подменяет внешней муштрой задачу приобщения граждан к традиции. Лишь бы только сплотить на время массы в боевые колонны. Во всех отношениях пропаганда – суррогат воспитания, демонстрирующий временный внешний эффект, удобный для отчетов перед начальством о проделанной работе, но в

итоге приводящая к отчуждению вступающих в жизнь поколений от своих воспитателей. Не в последнюю очередь потребность в новой, единственно верной, идеологии обусловлена страхом перед стремительными изменениями, происходящими в мире, которые естественным образом не могут не отразиться на детях, меняя их до неузнаваемости. Дети и подростки сегодня действительно сильно отличаются от поколений их дедов и даже отцов.

Опасность третья. Педагогический алармизм (от фр. *l'arme* – «к оружию» через англ. *alarmism* – «паникерство») – паническое представление о моральном облике вступающих в жизнь поколений. Мотив не новый. Каждый раз, когда страна вступала на путь модернизации, в ход пускалась антизападная риторика, окрашенная двумя красками: печалью об упадке нравов и твердой уверенностью в том, что, опираясь на традиционные ценности, мы найдем свой особый путь выхода из нравственного кризиса, который затем укажем всему человечеству. Так было и в эпоху Петра, и в ходе реформ Александра II-го. Да что там страна! Страх перед изменениями от века сопутствует цивилизации в целом: «Наша земля приходит в упадок; взяточничество и коррупция процветают; дети перестают слушаться родителей; каждый хочет написать книгу, и конец света уже близок». Написано будто сегодня. Между тем – это Папирус Присса (первая половина третьего тысячелетия до н.э.) Страх вызывает панику, а в свою очередь паника порождает бегство – то самое, которое Э. Фромм назвал «бегством от свободы».

Опасность четвертая. Искаженное представление о патриотизме. Казалось бы, к чему ломать копыя? Для любого народа естественно гордиться деяниями своих предков, воспитывая у вступающих в жизнь поколений «любовь к родному пепелищу, любовь к отеческим гробам» (А.С. Пушкин). Но означает ли это, что в деле воспитания мы должны сосредоточиться исключительно на славных страницах отечественной истории, сознательно умалчивая о ее позорных страницах? Отнюдь нет. В равной мере подлинный патриотизм определяется гордостью за деяния предков мерой стыда, который человек испытывает за преступления, совершенные от имени его народа. (Относится ко всем народам без исключения.) Примечательно, что на этой позиции настаивал еще в 1844 году не какой-то прожженный западник, а русский патриот, славянофил А.С. Хомяков. Обратимся к его стихам:

Не говорите: «То былое,
То старина, то грех отцов,
А наше племя молодое
Не знает старых тех грехов».
Нет! этот грех – он вечно с нами,

Он в вас, он в жилах и крови,
Он сросся с вашими сердцами –
Сердцами, мертвыми к любви.
Молитесь, кайтесь, к небу длани!
За все грехи былых времен,
За ваши каинские брани
Еще с младенческих пелен;
За слезы страшной той години,
Когда, враждой упоены,
Вы звали чуждые дружины
На гибель русской стороны;
За рабство вековому плену,
За робость пред мечом Литвы,
За Новград и его измену,
За двоедушие Москвы;
За стыд и скорбь святой царицы,
За узаконенный разврат,
За грех царя-святоубийцы,
За разоренный Новоград;
За клевету на Годунова,
За смерть и стыд его детей,
За Тушино, за Ляпунова,
За пьянство бешенных страстей,
За сон умов, за хлад сердец,
За гордость темного незнания,
За плен народа; наконец,
За то, что, полные томленья,
В слепой терзания тоске,
Пошли просить вы исцеленья
Не у того, в его ж руке
И блеск побед, и счастье мира,
И огонь любви, и свет умов,
Но у бездушного кумира,
У мертвых и слепых богов,
И, обуяв в чаду гордыни,
Хмельные мудростью земной,
Вы отреклись от всей святыни,
От сердца стороны родной;
За все, за всякие страданья,
За всякий погранный закон,
За темные отцов деянья,
За темный грех своих времен,
Пред богом благости и сил
Молитесь, плача и рыдая,
Чтоб **Он** простил, чтоб **Он** простил!

К моему глубокому прискорбию, данное стихотворение нуждается в подробном историческом комментарии. В доверительной частной беседе некоторые учителя истории (!) признались в том, что не понимают, о каких событиях идет речь. В вузах им о них не рассказывали (!) К слову сказать, недостаточная квалификация преподавателей гуманитарного цикла – еще одна опасность, которая связана с разработкой и внедрением национальной стратегии воспитания.

За ваши каинские брани

Еще с младенческих пелен...

«Каинские брани» – междоусобные войны, где братья убивали братьев: Ярополк Святославич убил Олега Святославича, Владимир Святославич убил Ярополка Святославича, Святополк Владимирович (может быть, Ярослав Владимирович) убил Бориса Владимировича и Глеба Владимировича. Все это было во второй половине X – начале XI веков.

За слезы страшной той години,

Когда, враждой упоены,

Вы звали чуждые дружины

На гибель русской стороны...

Здесь речь идет о князьях конца XI – первой половины XII века Олеге Святославиче, его сыновьях и внуках, которые вступали в союзы с половцами (тюрками-кочевниками) и с ними вместе жгли и грабили города и села других князей – Владимира Всеволодовича (известного под именем Мономах) и его сыновей и внуков.

За рабство вековому плену...

Это о татаро-монгольском нашествии и 240-летнем подчинении Орде.

За робость пред мечом Литвы...

Это о завоевании Великим Княжеством Литовским (князьями Миндовгом, Гедимином, Ольгердом, Ягайло, Витовтом) земель старой Киевской Руси (Галича, Львова, Киева, Чернигова, Смоленска), точнее, отвоевании их этими литовскими князьями у монголо-татар в последней четверти XIII–XIV веков, при том, что владимирские и московские князья в это время были подданными Орды, и это свое наследство даже не думали защищать.

За Новгород и его измену...

Это о попытке Великого Новгорода в XIV веке перейти в подданство Литвы.

За двоедушие Москвы...

Это о «хитрой» политике московских князей, от Ивана Калиты до Василия Темного, которые, всячески пресмыкаясь перед ханами Орды, с ее помощью подчиняли себе другие русские княжества.

За стыд и скорбь святой царицы...

Таких цариц было несколько. Возможно, это Соломония Сабурова (Св. Преподобная София Суздальская), в миру жена Василия III Ивановича, великого князя Московского и Всея Руси, которую он сослал в монастырь, чтобы жениться на молодой красавице Елене Глинской. Эта женщина родила пожилому Василию Ивановичу сына Ивана (будущего Грозного). Та же судьба у Анастасии Романовой – жены Ивана Грозного.

Или это Ирина Федоровна Годунова (Св. Преподобная Благоверная Александра), сестра Бориса Годунова, жена Федора Ивановича, сына Ивана Грозного, последнего царя из династии Рюриковичей.

За узаконенный разврат...

Это о семи венчаных браках царя Ивана Грозного, когда церковь разрешает лишь два брака после первого вдовства.

(Все эти истории ставят под сомнение идеологему об особых отношениях к семейным ценностям в отечественной православной традиции).

За грех царя-святоубийцы...

Царь Иван Грозный приказал Малюте Скуратову убить митрополита Филиппа (Колычева), причисленного к лику святых.

За разоренный Новгород...

Царь Иван Грозный со своим опричным войском перебил все население Великого Новгорода, так, что Волхов «был красным от крови».

За клевету на Годунова...

Молва приписывала Борису Годунову умертвление царевича Димитрия.

За смерть и стыд его детей...

Московские бояре, когда в город вошло войско Лжедмитрия, убили сына Годунова Федора и жену Годунова Марию, а дочь Годунова, Ксению, отдали на поругание Лжедмитрию, который ее изнасиловал и держал в наложницах, пока не приехала Марина Мнишек, потом отослал в монастырь.

За Тушино, за Ляпунова...

Второй Лжедмитрий получил прозвище «Тушинский вор». Его бандитский лагерь находился к северо-западу от Москвы в селе Тушино (там сейчас метро, старый аэродром и микрорайоны Тушино и Митино). Прокопий Ляпунов, один из командиров ополчения, которое пыталось освободить Москву от польско-белорусско-литовско-украинского войска, был убит казаками прямо на воинской сходке.

За пьянство бешенных страстей...

Скорее всего, здесь говорится о многочисленных бунтах и мятежах XVII века.

За сон умов, за хлад сердец,
За гордость темного незнанья...

Это, видимо, про схоластические религиозные споры, реформы Никона и раскол старообрядчества во главе с протопопом Аввакумом в середине XVII века.

За плен народа; наконец...

Это про окончательное закрепощение крестьян в Соборном уложении 1649.

За то, что, полные томленья,
В слепой терзания тоске,
Пошли просить вы исцеленья
Не у того, в его ж руке
И блеск побед, и счастье мира,
И огонь любви, и свет умов,
Но у бездушного кумира,
У мертвых и слепых богов,
И, обуяв в чаду гордыни,
Хмельные мудростью земной,
Вы отреклись от всей святыни,
От сердца стороны родной...

Это о реформах Петра, о подражании западным странам, о системе образования, заимствованной на Западе, об увлечении в литературе, скульптуре и живописи античными мифологическими сюжетами в ущерб христианской вере и традиционным православным святыням.

За все, за всякие страданья,
За всякий погранный закон,
За темные отцов деянья,
За темный грех своих времен,
Пред богом благодати и сил
Молитесь, плача и рыдая,
Чтоб **Он** простил, чтоб **Он** простил!
Последнее и так ясно.

Но до сих пор речь шла о добросовестных заблуждениях людей, не вполне разобравшихся в сложных вопросах, требующих серьезной культурологической подготовки. Между тем мы сегодня имеем дело и с сознательным запутыванием педагогов.

2. Весеннее обострение псевдопатриотизма: зачем молодежь отравляют ненавистью (Идеологические «клещи» впиваются в школьников)

Приближается пора экзаменов. Меня радует, что в качестве экзамена по выбору все больше подростков выбирают историю. Почему? Существенно усовершенствовалась процедура экзамена. Теперь она не требует механического воспроизведения хронологии и изложения единственно верного взгляда на те или иные исторические события. Допускается изложение различных, иногда противоположных точек зрения.

Но не голословное, а с приведением соответствующей аргументации в их защиту. Кроме того, выпускникам предлагается написать эссе «Портрет эпохи». Но для этого надо знать, что царь Алексей Михайлович и гвардейцы кардинала – современники, равно как Иван Грозный и Шекспир. А как иначе вписать отечественную историю в контекст мировой? Но не только совершенствованием экзаменационной процедуры объясняются предпочтения выпускников.

Повышение у юношества интереса к прошлому – процесс естественный. Узнать «кто мы и откуда» – нормальная потребность цивилизованного человека. На этой потребности от века строится патриотическое воспитание, которое отнюдь не противоречит космополитизму. Марк Аврелий именовал себя космополитом – человеком мира. Патриотизм и космополитизм – это два клапана сердца, ритмичная работа которых обеспечивает непрерывное кровообращение культуры, позволяющее гордиться своими достижениями и творчески усваивать чужие. Так функционирует здоровый общественный организм, не пораженный ксенофобией. Подхваченный, а точнее, сознательно прививаемый вирус ксенофобии создает иную – опасную для социального здоровья – клиническую картину.

В апреле 2019 года в Москве прошла 20-я юбилейная церемония награждения победителей ежегодного исторического конкурса «Человек в истории. Россия – XX век», который «Международный Мемориал» проводит с 1999 года. Конкурс носит открытый и публичный характер, его неоднократно в прошедшие годы поддерживали федеральное Министерство образования и региональные министерства. Лучшие работы участников конкурса опубликованы в печатном и электронном виде на сайте «Уроки истории». За 20 лет в конкурсе приняли участие около 50 тысяч школьников из всех регионов России. В нынешнем году жюри в 20-й раз подвело итоги конкурса, отобрав 43 лучшие работы из 1647 присланных. 47 авторов были приглашены в Москву. Казалось бы, что плохого в том, что старшеклассники всей страны пишут работы об истории своей семьи и малой родины? По сути дела, школьники занимаются так называемой историей повседневности, позволяющей понять, а главное – почувствовать мысли и чаяния обычных людей, переживавших величайшие катаклизмы XX века в России.

Но, начиная с 2016 года, церемония награждения проходит в напряженной атмосфере. Тогда впервые на церемонию пришли пикетчики из Национально-освободительного движения. Членов жюри (в частности председателя жюри Людмилу Улицкую) обливали зеленкой. По одному из телеканалов прошел оскорбительный сюжет о том, как

«Мемориал» руками школьников «искажает» историю. Этот сюжет стал предметом разбирательства в комиссии по журналистской этике (на ней телеканалу было вынесено порицание).

В 2017 году после утечки имен победителей в дирекции школ по всей России начали звонить неизвестные лица. Они объявляли себя представителями региональных министерств образования и предупреждали, что школьникам не следует ехать в Москву. После официального обращения организаторов конкурса по этому поводу федеральное Министерство образования официально заявило, что не имеет ничего общего с этой практикой и никаких указаний не участвовать в конкурсе от него разослано не было.

К сожалению, и юбилейный, 20-й конкурс, также был омрачен беспрецедентным уровнем давления. Традиционная торжественная церемония награждения победителей должна была пройти 25 апреля в Театре «У Никитских ворот». За две недели до нее в различных телеграм-каналах появились сообщения о том, что «Мемориал» организует «непатриотичный» конкурс: «25 апреля состоится громко названное «торжественной церемонией награждения победителей» поощрение самых русофобских и негативных текстов о победе советских властей над фашизмом». За два дня до церемонии награждения, 23 апреля, на одном из федеральных каналов был показан сюжет с резкой критикой конкурса и членов жюри. Цитировались также некие «эксперты», утверждавшие, что задача конкурса – пересмотр истории Великой Отечественной войны в угоду политическим соображениям.

В день церемонии, 25 апреля, перед театром собрались представители организаций SERB и НОД с плакатами и надписями «Мемориал штампует власовцев из наших детей», «Мемориал переписывает историю в угоду фашистам», кричали «Позор!», «Иуды», «Предатели!». Пикетчики оскорбляли гостей церемонии, пытались прорваться внутрь. Приехавшие уже после начала церемонии полицейские задержали некоторых участников пикета.

Церемония освещалась многими СМИ. Под видом гостя церемонии в фойе театра прошел корреспондент все того же телеканала. Полученные без разрешения организаторов и согласования с участниками (в т.ч. несовершеннолетними детьми) кадры были продемонстрированы впоследствии в эфире. Сам корреспондент в фойе театра вел себя оскорбительно, пытался прорваться в зал, повалил мебель и реквизит церемонии. В ответ на подобное поведение организаторы вызвали полицию.

А в показанном вечером в день церемонии все на том же телеканале сюжете так объяснялась суть конкурса: «Нельзя, конечно, не почувствовать детям, которым под видом просветительской и научной деятельности интенсивно «промывают» мозги на западные деньги. Но осознают ли это они сами?»

В отличие от авторов этого комментария я, как педагог, сочувствую тем молодым людям, которых циничные взрослые привлекают к погромным акциям. Их проведению действительно предшествует промывка мозгов.

Данная безобразная картина рождает ощущение дежавю. Все это уже было в нашей истории. Но, как справедливо утверждал К. Маркс, история повторяется дважды: первый раз в виде трагедии, второй раз в виде фарса. Напомню: конец сороковых – начало пятидесятых годов прошлого века. В стране разворачивается мощная идеологическая кампания борьбы с безродным космополитизмом. Цель? Выбить дух культурно-идеологического вольномыслия, укрепить сакральную монолитность советского народа. Кампанию умело направляет вождь и учитель советского народа И. Сталин. Вот фрагмент из его выступления на встрече с руководством Союза советских писателей в ноябре 1947 года: «Если взять нашу среднюю интеллигенцию... профессоров, врачей... у них недостаточно воспитано чувство советского патриотизма. У них неоправданное преклонение перед заграничной культурой. Все чувствуют себя еще несовершеннолетними, не стопроцентными, привыкли считать себя на положении учеников. Эта традиция отсталая. Она идет от Петра... это был период поклонения перед немцами... потом французы...».

Положим, говоря о советском патриотизме, вождь лукавил. Акцент делался на русскость. Объекты шельмования сначала именовались антипатриотами, затем космополитами и, наконец, иудами. Антисемитский душок кампании камуфлировался, но разоблачение псевдонимов писателей все расставляло по местам. Именно тогда появилась частушка: «Чтобы не прослыть антисемитом, зови жида космополитом». Со смертью вождя кампания прекратилась. Позорная страница нашей истории была перевернута.

Нужно ли об этом знать юношеству? Непременно, но не для того, чтобы посыпать голову пеплом и бить себя в грудь, утверждая, что мы нация рабов, а с целью извлечения уроков истории. Подростками, оснащенными этими знаниями, труднее манипулировать, используя пыльные клише сталинского агитпропа.

Все, что происходит вокруг детского конкурса, – фарс. Но постепенно он начинает оборачиваться трагедиями. Начиная с 6 мая сего года, в оргкомитет конкурса стала поступать информация, что в целом ряде школ учителей, наставников победителей, начали вызывать к директорам, где присутствовали люди, представлявшие самым разным образом. Смысл бесед заключался в выяснении – кто и когда дал разрешение на участие в конкурсе, от учителей требовали предоставить работы школьников, победивших в конкурсе, и прекратить участие в конкурсе, который организует «Мемориал». В некоторых случаях эти лица просили представлять им тексты работ, прежде чем отправлять их на конкурс.

Идеологические клещи впиваются в старшеклассников и их наставников. Они жаждут молодой крови, отравляя юные организмы вирусами ненависти и ксенофобии. Цель? Продемонстрировать свою активность в деле патриотического воспитания. А там, глядишь, начальство оценит прыть и наградит грантом.

Опасность таких политических игр очевидна. Они раскалывают общество и подталкивают молодежь к радикальным действиям. И вот уже резиденцию патриарха забрасывают дымовыми шашками, требуя от него покаяния за строительство храма в Екатеринбурге на месте сквера. Пора прекратить играть с огнем.

Есть ли противоядие от действий «политических рвачей и выжиг» (В. Маяковский)? Есть – это гласность. Каждый такой случай должен становиться достоянием общественности. А педагоги должны иметь мужество давать от ворот (школы) – поворот любым провокаторам, какими бы лозунгами они ни прикрывались.

Оставим на время в стороне политические спекуляции и их авторов. Они до поры преуспевают в том, что указывают на очередные мишени для поругания. Но их голоса во многом уже влияют на отбор содержания образования в так называемом патриотическом ключе. Глубоко вникнув в содержание внеклассного чтения, предлагаемого сегодня пятиклассникам, легко в этом убедиться.

3. Как вызвать у ребенка отвращение к книге: почему программы внеклассного чтения превратились в мучение (Надежда на бабушек)

Отгремели последние звонки, настали долгожданные каникулы. И потянулись в школу молодые пенсионеры, успевшие вовремя (до пенсионной реформы) выйти на заслуженный отдых. Между тем, если кто не знает, они продолжают интенсивно трудиться. Где? На ниве народного просвещения. Засев на все лето на даче со своими обожаемыми

внуками, они получили ответственное поручение от собственных детей, с утра до ночи занятых добыванием хлеба насущного: проработать с внуками летние задания, которые для удобства родителей каждая школа выложила на сайте.

Вроде ничего особенного: обычная программа летнего чтения, где перечисляются произведения, которые будущие пятиклашки должны прочитать за каникулы, чтобы быть готовыми к их освоению на уроках литературы. Обычная-то она обычная, но вот незадача – современные дети, с младых ногтей приученные своими родителями к планшетами и прочим гаджетам, неохотно читают и все больше стремятся посвятить свой досуг компьютерным играм. Следовательно, задача усложняется и сводится к трем серьезным проблемам: пробудить вкус к чтению, научить видеть не только сюжет и фабулу произведения (для этого больше подходят комиксы), привить любовь к отечественной культуре. Все три задачи греют любящие сердца бабушек и дедушек, вызывают ностальгические воспоминания о полученном ими советском образовании, которое отличалось фундаментальностью, воспитанием на классических образцах и вызывало гордость за отечественную культуру.

Полные энтузиазма с искренним желанием наставить внуков на путь истинный, бабушки и дедушки взялись было за дело, но быстро зашли в тупик, что привело их к необходимости проконсультироваться со специалистом. Оказалось, что разговаривать с современным ребенком даже по поводу очевидных хрестоматийных произведений не так-то просто. Вот какой диалог привела одна из тех, кто пришел в школу за советом:

– Бабушка, а зачем Герасим утопил Муму?

– Он не мог ослушаться приказа помещицы.

– А почему нельзя было отпустить собаку, а помещице сказать, что приказ выполнен?

Интеллигентной бабушке такой детский вопрос в голову не приходил. Пускать в ход недюжинную хитрость, делать одно, говорить другое, думать третье – это уже из привычного арсенала новейшего времени. Кроме того, сам собой напрашивался вывод о рабской природе Герасима, что, сами понимаете, не патриотично. Помогаю бабушке найти более рациональный ответ. Собаки имеют привычку возвращаться на то место, где жили. Муму обязательно вернулась бы, и тогда обман раскрылся. У Герасима не было другого выхода. Что называется, выкрутились...

Но это еще цветочки, ягодки впереди. Программа для пятого класса составлена крайне эклектично. Ее патриотическая направленность и нацеленность на освоение детьми наших «духовных скреп» не

вызывает сомнения. Беда в том, что она ни в малейшей степени не учитывает возрастные особенности детей. Произведения, в нее вошедшие, требуют практически построчного комментария. Таково глубокое философское стихотворение М.Ю. Лермонтова «Ветка Палестины»:

Скажи мне, ветка Палестины,
Где ты росла, где ты цвела,
Каких холмов, какой долины
Ты украшением была?

Вероятно, авторы программы уповают на то, что в четвертом классе все дети освоили основы православной культуры. Но как быть, коль скоро часть из них выбрала светскую этику? Тогда придется объяснять, кто такие «Солима бедные сыны»:

Молитву ль тихую читали
Иль пели песни старины,
Когда листы твои сплетали
Солима бедные сыны?

Допускаю, что сегодня легко зауглится любой непонятный термин, найдя его объяснение в Интернете. Но попробуйте разъяснить одиннадцатилетнему ребенку «дольный прах»:

Или в разлуке безотрадной
Она увяла, как и ты,
И дольный прах ложится жадно
На пожелтевшие листы...

Разумеется, в том же Интернете пытливая бабушка, овладевшая компьютером, найдет статью «Мир дольный – мир горный». Но даже если она сама, воспитанная в советской атеистической традиции, разберется в тексте, то едва ли найдет нужные слова объяснения, понятные ребенку. Тут требуется специальная педагогическая подготовка.

На фоне пустых, а на самом деле омерзительно спекулятивных политических дискуссий на тему, какому народу принадлежит Н. В. Гоголь (русскому или украинскому), в доказательство того, что Николай Васильевич – русский классик, в круг чтения одиннадцатилетних детей вводится «Заколдованное место». Текст в самом деле замечательный: сочный язык, тонкий юмор. Но ребенок спотыкается на каждом слове: чумак, баштан, цибули, курень... Снова бабушкам и дедушкам придется попотеть, занимаясь с внуками комментированным чтением.

С той же золотой полки русской классики в программу для пятиклашек попадает «Кавказский пленник» Л. Н. Толстого. Мы, профессионалы, с упорством, достойным лучшего применения, твердим о необходимости межпредметных связей. Здесь они грубо нарушены. Пятиклашки понятия не имеют о кавказской войне; а вне исторического контекста понять текст Толстого не представляется возможным. И вновь

нашим бабушкам и дедушкам предстоит взять на себя функции популяризатора сложного, до сих пор по-разному воспринимаемого в Центральной России и на Кавказе периода отечественной истории. Не забудем о том, что в наших классах одновременно сидят и русские, и чеченцы, и татары, и многие другие. У них у всех свои бабушки и дедушки. Согласитесь: складывается деликатная, а если иметь мужество додумать до конца – опасная ситуация для сохранения единого образовательного пространства. «Сидит Жилин за татаринном, покачивается, тычется лицом в вонючую татарскую спину». Да не было там никаких татар, просто тогда «татарами» называли кавказских мусульман. А теперь представьте, как этот замечательный толстовский текст будет восприниматься современными детьми и их родственниками в Казани.

Примеров нагромождения нелепостей, нестыковок, неучета возрастных особенностей детей в подборе текстов для учащихся предостаточно. Но так происходит всегда, когда образованию навязываются посторонние для него цели: геополитические, идеологические, религиозные.

Между тем мы все в России – вне зависимости от взглядов, убеждений, национальной и религиозной принадлежности – должны стремиться к тому, чтобы наши дети и внуки получили хорошее образование. Очевидно, что хорошее образование – это открытое образование. Что подтверждается всем ходом развития отечественной культуры. Древняя Русь во многом обязана своим развитием Византии. Русские иконописцы руководствовались византийскими канонами. В результате такого обучения миру были явлены шедевры Рублева и Дионисия, превосходящие исходные образцы. Подобная история повторилась в девятнадцатом веке, но уже в области литературы. Вобрав в себя опыт западной романистики, русская литература подарила мировой культуре Достоевского и Толстого.

Что же касается пятиклашек, то в их возрасте захлеб читается Майн Рид, Вальтер Скотт и Александр Дюма. Тем, кому перечень этих авторов покажется недостаточно патриотичным, стоит обратиться ко Льву Кассилу, Аркадию Гайдару, Леониду Пантелееву, Виктору Драгунскому, Юрию Ковалю и другим классикам детской и подростковой литературы, коих в отечестве нашем немало. Уверен, это принесет несомненную пользу в решении сложнейшей задачи – приобщения наших детей к чтению. Также убежден в том, что, зная специфику своего класса и региона, национальные и ментальные особенности детей, педагог вправе сам формировать круг их чтения. На золотую полку российских классиков никто не посягает, но всему свое время.

А пока этого не произошло, бабушкам, дедушкам, а также свободным родителям предстоит сложные тренировки для овладения профессией домашнего тьютора. Так зачем же Герасим утопил Муму?

До сих пор речь шла о проблемах, которые приходится решать профессиональному сообществу. Не теряю надежды на то, что рано или поздно оно найдет в себе силы и мужество разобраться в сложных вопросах обучения и воспитания. Но где взять силы, чтобы противостоять грубому некавалифицированному администрированию? Многочисленная информация, поступающая от педагогов, директоров школ и даже организаторов образования из разных городов и весей станы свидетельствует о серьезности положения.

4. Кавалерийская атака на школы

Объединяю в единый текст разные эпизоды, которые коллеги присылают из разных регионов страны.

«Уважаемый Евгений Александрович!

Вы видите противоядие от действий «политических рвачей и выжиг» в гласности, и вряд ли какой иной путь будет здесь эффективен. Главное, чтобы этим путём не пренебрегали. Если говорить об учителе, то у него, как мне видится, должны быть основательные культурологические, исторические и иные ресурсы для дискуссии, обсуждения актуальных вопросов с коллегами и учениками. В числе таких ресурсов – Ваши статьи, статьи С. Кувалдина, интервью с П. Лунгиным и др. В сети идёт активное обсуждение новой вещи Бориса Гребенщикова «Баста раста».

Я готов воздать должное величию стяга,
Но от вашего бесстыдства загорается бумага.
Грудные младенцы в военной форме – увага!
Вы доигрались – ждите Нага!

И это тоже ресурс для глубокого и нужного разговора.

Не буду уводить разговор в проблему профессионального роста, хотя он прямо-таки напрашивается.

Что же делать, если вокруг гуляет вирус победобесия, а власть этот вирус активно производит? Опять же могу только поддакивать Вам: прививаться. Выразусь грубовато: прививаться Померанцем, Су-рожским, Лесковым, Пастернаком, Шостаковичем, Тимофеевским. И эта «вакцина» в школах не должна переводиться!

Отдельной частью своего письма пополню коллекцию весенних обострений псевдопатриотических чувств и настроений. Но это не примеры абсурдных указаний и инструкций, думаю, Вы ими располагаете в огромном количестве. Это своего рода наблюдения с выводами.

Эпизод 1. 7 мая пишем диктант Победы. Всё в российских традициях: с помпой, с партийным душком, да ещё и с расходами: муниципальные районы бланки с диктантом должны в этот же день доставить в региональный центр обработки информации. Для нашего района – 600 км (в г. Н и обратно).

Эпизод 2. Как только на экраны вышли фильмы «Несокрушимый» и «Т-34», тут же в школы пошли письма региональных чиновников и партийных боссов о необходимости просмотра этих картин школьниками. Никого не смущало, что с самого первого показа многие признанные режиссёры и кинокритики скептически отнеслись к названным продуктам. Да что там кинокритики! Неоднозначны были отзывы представителей РПЦ, которые всё чаще допускают, что ради возбуждения чувств и эмоций можно пожертвовать и правдой. Так, клирик Барнаульского храма, иерей Александр Микушин, назвал фильм «звенящей пошлостью российского кинематографа». Писатель и военный журналист Сергей Тютюнник говорит о том, что история Ивушкина с его семью побегами просто невозможна. И всё же «надо смотреть». Но если бы это была рекомендация! Администрация региона, исполком «Единой России» от школ потребовали отчётов о просмотрах и количественном составе юных зрителей. И вот после одного из просмотров «Несокрушимого» на досужий вопрос учителя «ну, как тебе фильм, Серёжа?», восьмиклассник честно ответил: «А мне там никого не жалко!» И вместо того, чтобы разобраться в причинах такой позиции, классный руководитель, обуреваемый патриотическими чувствами, вызвал в школу родителей и провёл с ними профилактическую беседу об отсутствии у их сына чувства благодарности нашим отцам и дедам за мирное небо. Что, казалось бы, страшного в том, что есть люди, у которых взгляды на жизнь напоминают взгляды в окно? Но когда эти люди оказываются в школе, есть опасность, что у своего узкого окошка они могут собрать большую группу неопытных и доверчивых сердец.

Но это не всё. Два любопытных молодых учителя специально изучили страницы в Интернете, интервью, выступления на форумах и конференциях целого ряда крупных чиновников регионального уровня, в том числе тех, кто настоятельно рекомендовал фильмы к просмотру. И вот что выясняется: в одном из интервью руководитель профильного комитета, поставивший свою подпись под «рекомендательными письмами», говорит о том, что «к сожалению, не смог ещё посмотреть «Т-34»... Ну, не придал значения этому факту, отвечая на вопросы корреспондента студенческой газеты, не мог предположить такую слежку

со стороны загруженных учителей. Удивительные исторические метаморфозы! Не так давно: «я книгу не читал, но возмущён», сегодня: «я фильм не видел, но детям – смотреть обязательно». В России прогулка по граблям давно стала интереснее, чем по воде.

А в конце письма – одно из любимых стихотворений Геннадия Головатого.

Слепые не могут смотреть гневно,
 Немые не могут кричать яростно.
 Безрукие не могут держать оружия,
 Безногие не могут шагать вперед.
 Но – немые могут смотреть гневно,
 Но – слепые могут кричать яростно.
 Но – безногие могут держать оружие.
 Но – безрукие могут шагать вперед.

Надеюсь, сказанного достаточно, для того чтобы в полной мере оценить сложность и серьезность проблемы разработки национальной стратегии воспитания».

5. Утопия или идеал

Людам свойственно стремление к идеалу. Это нормальная человеческая потребность. Но зачастую этот идеал подается в идеологической упаковке, что приводит к превращению идеала в утопию, попытка осуществить которую на практике оборачивается трагическими последствиями для людей. Поэтому очевидна необходимость дифференцировать эти понятия. Разделим, как мы учим школьников, страницу пополам и проведем сравнение. Результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1

Сравнительная характеристика понятий «идеал» и «утопия»

Идеал	Утопия
<p>Идеал недостижим, но даже несовершенное его осуществление приближает к нему действительность, поднимает ее на высшую ступень.</p> <p>Стремление к идеалу облагораживает душу, дает ей силу подняться после падений.</p> <p>Служащий идеалу стремится распространить свою веру, но делает это путем проповеди и личного примера.</p>	<p>Утопия так же недостижима, но ее осуществление есть всегда насилие над жизнью. Фиктивное осуществление утопии возможно лишь посредством террора.</p> <p>Стремление к утопии приводит к нетерпимости, одержимости, фанатизму, утере нравственных критериев.</p> <p>Одержимый утопией подменяет проповедь – пропагандой, вдохновение – подстрекательством, стремится заразить других своим фанатизмом.</p>

В основе любой идеологии (религиозной, имперской, коммунистической и т.п.) всегда лежит утопия. Образно говоря, в одну телефонную будку можно умудриться поместить несколько сот человек. Но для этого придется отрубить им ноги, руки и головы. Сегодня в следствии вольного или невольного смешения понятий в различных регионах страны перед педагогами поставлена задача борьбы с деструктивными идеологиями. Задача может выглядеть корректной, если упустить из вида, что любая идеология как омертвевшее мировоззрение деструктивна. (Об этом уже говорилось выше). А потому организация борьбы одной идеологии с другой напоминает борьбу чумы с холерой. Означает ли все сказанное отказ от необходимости разработки стратегии воспитания? Отнюдь. Внятная стратегия действительно нужна.

6. Основные направления стратегии развития воспитания

Подведем некоторые итоги. Тезисно их можно изложить следующим образом:

1. Угрозы и вызовы XXI века свидетельствуют о том, что нас всех ожидают серьезные испытания.

2. Перед лицом грядущих испытаний потребуются люди свободные, но при этом способные к самоограничению (аскезе).

3. Центральная задача общества в целом и образования в частности – подготовка людей, способных справиться с морем сложных современных проблем, которые мы оставляем в наследство своим детям.

4. Ни одна из этих проблем (терроризм, демографические сдвиги и вынужденная миграция, конфликт между христианством и исламом и др.) не имеет простых, окончательных решений.

5. В таких условиях необходима мобилизация всех культурных ресурсов (в первую очередь гуманитарных). А потому сведение подготовки вступающих в жизнь поколений исключительно к вопросам освоения передовых технологий представляется недальновидным.

6. Главная образовательная и воспитательная задача на ближайшую и отдаленную перспективу – координированный рост свободы и ответственности личности. Только свободный, творческий человек способен остановить подступающий хаос, не искушаясь простыми окончательными решениями, чреватými срывами в тоталитаризм. Верю ли я в возможность реализации этой стратегии образования? Безусловно. Но только при условии осознания ответственности переживаемого момента людьми, причастными к культуре и образованию. Что укрепляет эту веру? Все те же ресурсы культуры, неистребимые даже в контексте нашей трагической отечественной истории.

УДК 37.013.2

Хуторской Андрей Викторович
Институт образования человека, г. Москва
Khutorskoy A. V.
Institute of Human Education, Moscow
Email: andrey@khutorskoy.ru

ПРИНЦИП ЧЕЛОВЕКОСООБРАЗНОСТИ ОБРАЗОВАНИЯ – СТРАТЕГИЧЕСКАЯ ОСНОВА САМОРЕАЛИЗАЦИИ УЧЕНИКА

THE PRINCIPLE OF THE HUMAN NATURE OF EDUCATION IS THE STRATEGIC BASIS FOR THE STUDENT 'S SELF-REALIZATION

Аннотация. *Одна из системных проблем современного образования – его внешняя заданность, приводящая к отчуждению образования от человека. Для решения данной проблемы автором обоснована необходимость введения в педагогику принципа человекообразности образования. Образование в данном случае понимается как образовывание ученика. Исходной основой для определения целей и траектории обучения выступает, прежде всего, сам ученик, его потенциал, реализуемый в стремлениях. Такой подход меняет систему образования и требует особых методик обучения. Исследования и разработки ведутся научной школой человекообразного образования на базе Института образования человека (Москва).*

Ключевые слова: миссия ученика, самореализация, человекообразность образования, принцип человекообразности, предназначение, predisposition, стремление.

Abstract. *One systemic problem with modern education is its external dedication, leading to the alienation of education from humans. In order to solve this problem, the author justifies the need to introduce the principle of human education into pedagogy. Education in this case is understood as the formation of a pupil. The initial basis for determining the goals and trajectory of training is, first of all, the student himself, his potential realized in aspirations. This approach changes the education system and requires special teaching techniques. Research and development are carried out by the scientific school of human education on the basis of the Institute of Human Education (Moscow).*

Key words: mission of student, self-realization, human-oriented education, principle of human character, purpose, predisposition, aspiration.

В конце XX – начале XXI вв. в отечественном образовании активно развивалось понятие «лично ориентированное обучение». Однако личность – только социальная составляющая человека. Понятие «чело-

век» шире понятия «личность», а потому человекообразное образование по своему потенциалу является более ёмким и основополагающим, чем личностно ориентированное.

В сегодняшнем массовом образовании преобладает приоритет общественных и государственных, но не человеческих норм и ориентиров. Несмотря на провозглашенное в Законе «Об образовании в Российской Федерации» определение: «Образование – единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства», нынешняя официальная школа ориентирована, в основном, на запросы федеральных стандартов, тесты ЕГЭ, а не на реализацию в человеке его возможностей.

Гуманистические и антропологические ориентиры предполагают человекообразный подход к образованию человека.

В истории педагогики обоснованы следующие фундаментальные принципы сообразности образования:

- природосообразности (Я. А. Коменский, Ж.-Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци);
- богообразности (В. С. Соловьёв, А. С. Хомяков, К. Д. Ушинский, П. Ф. Флоренский);
- социосообразности (И. Г. Песталоцци, Л. Н. Толстой, С. Т. Шацкий, В. А. Сухомлинский);
- культуросообразности (Д. Локк, Ф. А. Дистервег, П. Ф. Каптерев, В. В. Краевский);
- личностной ориентации (Ж.-Ж. Руссо, Дж. Дьюи, К. Роджерс, А. Маслоу).

Нами обоснован и введён в педагогику принцип человекообразности образования, согласно которому **образование есть средство выявления и реализации возможностей человека по отношению к себе и окружающему миру.**

Данный принцип устанавливает главную задачу образования – выявить, раскрыть и реализовать заложенный в человеке потенциал. Под человеком здесь понимается человек образовывающийся, ученик, учащийся, обучающийся. Образование понимается буквально: как образование ученика – человека.

Введение в педагогический лексикон человекообразного типа образования потребовало решения принципиально новых для педагогики задач: разработку понятийного аппарата, доктрины, содержания,

технологий, системы оценки результатов образования, сообразного человеку. Эти задачи нами выполнены в процессе обоснования и создания нового учебника «Педагогика» [1].

В данном учебнике предложено понятие «миссия ученика» как внутренней характеристики человека, потенциально содержащей его ценности и ориентиры. Для построения педагогической модели человекообразного образования введены понятия «предназначенность ученика», «предрасположенность ученика», «предпочтения ученика», предложена типология стремлений учащегося и следующая из неё система компетентностей: когнитивных, креативных, оргдеятельностных, коммуникативных, ценностно-смысловых.

Человекосообразное обучение – тип обучения, обеспечивающего самореализацию ученика по отношению к себе и окружающему миру. Такой тип обучения нуждается в особой дидактике. Основы новой дидактики разработаны и реализованы нами на уровне учебника для вузов [2]. В значительной степени самореализация ученика обеспечивается эвристическими методами и технологиями.

Главными образовательными продуктами ученика в эвристическом обучении выступают его цели. Классические науки об образовании редко признают необходимость определять цели обучения, исходя из личности самого ученика. В лучшем случае предлагается учитывать его индивидуальные особенности при формулировании внешних целей обучения. Если же считать обучение природным свойством человека, то как раз сам человек является одним из источников целей своего обучения. Данные цели потенциально содержатся в миссии ученика.

Понятие «миссия» происходит от лат. *missio* – посылка, поручение. Вопрос заключается в том, откуда и от кого следует посыл, если речь вести об ученике. Например, можно ли миссию «дать» ученику или её источником является он сам?

Человекосообразный подход определяет миссию ученика как его *внутренне заложенное предназначение*. Основным носителем миссии является сам ученик. Педагоги, родители, школа, социум – все они могут оказать содействие ученику в осознании и реализации его образовательной миссии, но они не могут определить миссию ученика без него самого.

С педагогической точки зрения миссия ученика означает *предназначение*, основной смысл обучения человека. На основе миссии ученика определяются цели и задачи его обучения, содержание и техноло-

гии образования, критерии оценки результатов. Именно миссия наполняет обучение ученика смыслом, делает его лично значимым, мотивированным и целенаправленным.

Психологический контекст миссии ученика определяется заложенными в нём личностными качествами, способностями, реализуемыми впоследствии с помощью сформированных компетентностей.

Изначально миссия ученика скрыта от него. Задача педагога, родителя – помочь ученику найти и реализовать свою миссию, проявить её в конкретных и реальных делах, в учебно-образовательном процессе. Отсюда следует определение:

Миссия ученика – предназначение, основной смысл обучающегося человека.

Если ученик осознает свою миссию обучения, его не нужно будет дополнительно завлекать и уговаривать учиться. Это будет его собственный выбор и желание. Роль учителя тогда – обеспечить ученика средствами выявления и реализации своей миссии. Такими средствами станут учебные предметы, уроки, занятия, другой педагогический, психологический и методический арсенал.

Миссия ученика – необязательно готовый сценарий его обучения, который надо угадать и исполнить. Одна и та же миссия может предполагать разные сценарии воплощения. Траектория образовательного движения у каждого ученика особенная. И зависит она от многих факторов, в том числе от внешних обстоятельств.

Проявление миссии, как правило, связано с преодолением трудностей. Ученик в этом убеждается тогда, когда встречает препятствия не только внешние, но и внутренние, связанные с его личностными качествами, которые нуждаются в развитии. Таким образом, «миссионерское» начало в обучении позволяет ученику осознавать необходимость овладения теми или иными знаниями, умениями, компетентностями. Преодоление трудностей позволяет ученику находить своё призвание в учебе и в жизни. Это является подтверждением его миссии, а также одним из результатов её реализации.

Понятие «миссия ученика» не является лишь атрибутом науки и вполне может предложено ученикам, начиная с младшего возраста. Приведём пример разработанного задания для школьников «Моя миссия».

Учебное задание «Моя миссия».

1. Запиши свои мечты и желания о своём обучении.
2. Раздели их на три части:

Иметь:

Быть:

Делать:

3. Дополни свои мечты и желания в разделах «Быть» и «Делать».

4. Подними вверх самые желанные мечты в разделах «Быть» и «Делать». Составь их рейтинг.

5. Придумай, как ты сможешь реализовать свои мечты. Представь самые желанные мечты визуально – нарисуй их; в мысленных образах; в форме сказки или рассказа. выступи со своим проектом реализации мечты на занятии перед своими одноклассниками.

Опираясь на философскую антропологию, сформулируем *предназначение человека*: выявить свой внутренний потенциал, раскрыть и реализовать себя в соответствии с индивидуальными возможностями и в соотношении с общечеловеческими, мировыми, вселенскими процессами.

Из приведённого определения предназначения человека следует предназначённость человека как ученика.

Предназначенность ученика – наперед заданный, заложенный образ целей, соответствующих образовательному потенциалу, индивидуальной сущности ученика. Предназначенность ученика – его смысловое качество, которое определяет образ его бытия в целом и соответствующую конкретизацию целей его деятельности в каждом случае обучения. Например, *он предназначен для науки*. В этом случае предназначённость конкретизируется через доминанту когнитивной учебной деятельности. Предназначенность коррелируется с термином «избранничество», трактуемым как предназначённость к деятельности, доступной лишь избранным) талантам. Например, *верить в свое избранничество*.

Иным образом понимается предрасположенность ученика.

Предрасположенность ученика – склонность к определенной активности, деятельности, действиям, тенденция поступать определенным образом в образовательных и иных ситуациях. Предрасположенность ученика не всегда означает его готовность к действию. Готовность выступает результатом общего уровня формирования и развития ученика.

Предрасположенность ученика связана с его общечеловеческой предрасположенностью, которая определяется методами различных наук: психологии, физиологии, педагогики, социологии, криминалистики, астрологии и др. Диагностика и выявление факторов, к которым расположен ученик, могут и должны «поставлять» данные для комплектования состава предрасположенности ученика в его образовании.

В ходе обучения ученик способен выражать предпочтения. **Предпочтение ученика** – основанный на индивидуальных особенностях выбор по отношению к образовательным ситуациям, решениям, объектам, условиям, видам деятельности, ценностям.

Выбор ученика может быть обоснованный или неосознанный, высказанный или мысленный, аргументированный или безосновательный, выраженный в форме согласия или протеста.

В учебном процессе предпочтение ученика согласовывается с внешними условиями, нормами, требованиями.

Предпочтение ученика – параметр, необходимый для выстраивания *индивидуальной образовательной траектории ученика*. Реализация предпочтений в отношении к миссии ученика дает возможность образовательной траектории становиться индивидуальной и обеспечивать самореализацию ученика.

Предпочтения ученика есть основания и результат воплощения его *предназначенности и предрасположенности*. Диагностика предпочтений учащихся позволяет учителю человекообразной ориентации выявлять и учитывать миссию ученика по внешним факторам – обозначенным учеником предпочтениям.

Из содержания перечисленных понятий следует **право человека на своё образование**: каждый человек вправе определять свою миссию, цели и образовательный путь в соотношении с требованиями, нормами, традициями, стандартами, устанавливаемыми другими субъектами (заказчиками) образования, каковыми являются его родители (опекуны), семья, род, образовательные учреждения, педагоги, социум, регион, страна, мир, человечество. Считаем, что данное право должно быть закреплено законодательно в форме доктрины образования человека [3].

Сверхзадачей обучения с позиций миссии ученика выступает его **самореализация**, обусловленная наличием у него образовательного потенциала и его реализацией как на внешнем (макрокосм), так и на внутреннем (микрососм) уровнях. Внешний и внутренний уровни самореализации критериально описываются созданием лично и социально значимых образовательных результатов – продуктов. Создание продуктов, а не просто «развитие» ученика, или «передача опыта поколений» – вот смысл образования человека как представителя человечества. Ведь от человека требуется приращение, а не простое потребление или ретрансляция накопленного.

Самореализация ученика – процесс выявления и реализации образовательного потенциала ученика, сопровождающийся созданием лично и социально значимых образовательных результатов – продуктов.

Потребности человека потенциальны. Чтобы реализоваться, они переходят в стремления. На основе проведенных исследований мы пришли к пониманию, что стремление – это вектор движения учащегося в контексте его личных целей.

Стремление человека (от праслав. *strъmь* – крутой) означает: внутренне обусловленную необходимость; направленность к достижению цели; побуждение к деятельности; желание, подкрепленное волей.

Мы пришли к выводу, что в основе естественных потребностей человека к образованию лежат **пять основных стремлений**: познавать, создавать, организовывать, взаимодействовать, видеть смысл.

Каждое стремление реализуется в соответствующей деятельности. Взаимодействуя с реальной действительностью, ученик выполняет следующие **пять видов деятельности**:

- 1) *познание* (освоение) объектов окружающего мира и имеющихся знаний о нем;
- 2) *созидание* личностного продукта образования как эквивалента собственного образовательного приращения;
- 3) *самоорганизация* предыдущих видов деятельности – познания и созидания.
- 4) *коммуникации* – взаимодействие с объектом познания, с людьми, которым требуется рассказать о полученных результатах;
- 5) *обращение к смыслам* познаваемого – ответы на вопросы «зачем»; формулирование обретенных или выявленных ценностей.

Для чего нужны основные стремления и деятельность ученика? Для того чтобы построить образ ученика, тех его качеств, которые будут развиваться и формироваться в ходе обучения. Если мы определим минимальный набор личностных качеств ученика, соответствующих предвосхищаемому образу, это позволит нам построить систему обучения – сформулировать цели, отобрать содержание образования, составить образовательные программы, выбрать формы и методы обучения, задать систему диагностики и оценки результатов. Внутренним результатом обучения станут качества ученика, которые включены в первоначальный его образ. Внешним результатом ученика будут созданные им материальные образовательные продукты: идеи, модели, картины, сочинения, проекты и др.

Итак, при осуществлении учащимся перечисленных стремлений и видов образовательной деятельности проявляются соответствующие им

пять качеств личности, из которых формируется предвосхищаемый образ ученика:

1) *когнитивные (познавательные) качества* – умение чувствовать окружающий мир, задавать вопросы, отыскивать причины явлений, обозначать свое понимание или непонимание вопроса и др.;

2) *креативные (творческие) качества* – вдохновенность, фантазия, гибкость ума, чуткость к противоречиям, раскованность мыслей, чувств и движений, прогностичность, наличие своего мнения и др.;

3) *методологические (оргдеятельностные) качества* – способность осознания целей учебной деятельности и умение их пояснить, умение поставить цель и организовать ее достижение, способность к нормотворчеству, рефлексивное мышление и др.;

4) *коммуникативные качества* – взаимодействие с объектами изучения, коллегами, работа в парах, группах, проектные виды коммуникаций, дистанционные коммуникации, владение ИКТ-коммуникациями, деятельность в социальных сетях и др.;

5) *ценностно-смысловые качества* – отыскание смысла происходящего, выявление целей, интересов, потребностей (своих и других людей), формулирование ценностей образования, сравнение различных целей обучения, использование мировоззренческих установок для решения возникающих задач, проблем и др.

Личностные качества ученика используются для формулирования целей образовательного процесса на различных его этапах по отношению к изучаемым курсам и отдельным темам. А сформулированные цели могут быть выражены с помощью конкретных заданий. Например, цель по развитию способности «обозначать свое понимание или непонимание по любым возникающим вопросам» может лечь в основу следующего задания для учеников начальной школы: «Посмотрите внимательно на лежащий у каждого из вас на парте камешек и запишите: 1) что вы увидели и поняли в нем; 2) какие вопросы у вас возникли».

С позиций образования, сообразного человеку, наша научная школа ведёт исследования, относящиеся к самореализации ученика, метапредметным основам образования, в том числе с позиций педагогики русского космизма, диагностике и оценке ценностно-смысловых образовательных результатов. Проведённые исследования подтвердили необходимость введения принципа человекообразности и понятия «миссия ученика». Показано, что понятие «миссия ученика» должно принадлежать к числу основополагающих в науках об образовании, поскольку с ним связано проектирование целей образования и обучения

человека, сама возможность индивидуальных образовательных траекторий учащихся.

Литература

1. Хуторской А. В. Педагогика: учебник для вузов. Стандарт третьего поколения. – СПб.: Питер, 2019. – 608 с.: ил. – (Серия «Учебник для вузов»).
2. Хуторской А. В. Дидактика: учебник для вузов. Стандарт третьего поколения. – СПб.: Питер, 2017. – 720 с.: ил. – (Серия «Учебник для вузов»).
3. Хуторской А. В. Доктрина образования человека в Российской Федерации (проект) // Народное образование. – 2015. – № 3. – С. 35-46.

РАЗДЕЛ 1

**ПЕДАГОГ: ФЕНОМЕНОЛОГИЯ ПРОФЕССИИ
И ЛИЧНОСТИ**

SECTION 1

**TEACHER: PHENOMENOLOGY OF PROFESSION
AND PERSONALITY**

УДК 378.1

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

**АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ НОРМАТИВНОГО
МЫШЛЕНИЯ, РЕЧИ И ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ
ПРАКТИКЕ**

**ANTHROPOLOGICAL BASES OF NORMATIVE THINKING,
SPEECH AND ACTIVITY IN PEDAGOGICAL SCIENCE
AND EDUCATIONAL PRACTICE**

Аннотация. В статье с антропологических позиций анализируются вопросы терминологической организации «языковой картины педагогического мира». Показано, что сложности этой организации определяются субъективным восприятием и интерпретацией педагогической действительности со стороны ученых и педагогов. Соответственно, нормативность рассматривается как инструмент и характеристика мышления и деятельности для придания строгости и однозначности коммуникации в педагогической науке и образовательной практике. Приведены примеры применения нормативной смысловой конструкции в анализе и интерпретации педагогических понятий.

Ключевые слова: педагогическое познание, педагогические термины и понятия, определение, педагогическое мышление, нормативность, нормативное мышление, речь, урок.

Abstract. *The article analyzes the issues of terminological organization of the «linguistic picture of the pedagogical world» from the anthropological point of view. It is shown that the complexity of this organization is determined by the subjective perception and interpretation of pedagogical reality on the part of scientists and teachers. Accordingly, normativity is considered as a tool and characteristic of thinking and activity to give rigor and unambiguity of communication in pedagogical science and educational practice. Examples of application of normative semantic construction in the analysis and interpretation of pedagogical terms are given.*

Key words: pedagogical cognition, pedagogical terms and concepts, definition, pedagogical thinking, normativity, normative thinking, speech, lesson.

Одной из принципиальных особенностей педагогического познания, мышления и речи является множественность изрекаемых истин, положений, утверждений и идей, вытекающих из множественности точек зрения субъектов познания на один и тот же материал, явление, событие, факт. Эти точки зрения всегда соотносятся с опытом конкретных педагогов, их индивидуальными объективно-субъективными восприятиями и интерпретациями, в основе которых лежат индивидуальные смысловые схемы, ценности и предпочтения, а потому в чем-то они совпадают, а в чем-то разнятся, при этом порой очень существенно. Это, с одной стороны, определяет многообразность «языковой картины педагогического мира», позволяет не шаблонно, творчески описывать педагогическую действительность, раскрывать индивидуальную палитру педагогической деятельности, а с другой, привносит трудности в профессиональную коммуникацию, ибо одни и те же явления и факты, преломляясь через индивидуальное восприятие и понимание, предстают порой в разных смысловых и терминологических значениях. Не потому, что они разные, а в силу значительной понятийно-терминологической неопределенности педагогического языка. Это актуализирует вопрос об обеспечении баланса нормативности и творчества в педагогическом мышлении и речи, акцентирует значимость работы по тщательному осмыслению специальных терминов, понятий и определений, составляющих строй педагогического языка.

Педагогика, как наука и сфера широкой практической деятельности, имеет в своем арсенале многочисленные педагогические термины. Педагогический термин – это принятое большинством педагогов и узаконенное педагогической наукой обозначение, наименование какого-либо педагогического явления или феномена, наделение его определенным педагогически значимым смыслом. Это, к примеру, термины «ученик», «класс», «обучение», «воспитание», «учебник» и др. Каждый из

упомянутых терминов позволяет отнести те или иные явления и феномены именно к сфере педагогического. То есть когда мы говорим «ученик» – это не просто указание на мальчика, это обозначение мальчика, находящегося в социальной роли учащегося, посещающего образовательное учреждение, занимающегося учебной деятельностью. Когда мы говорим «учебник» – это не просто указание на книжку, это определенная характеристика книжки (логически выверенное от простого к сложному строение текста и особенности его подачи читателю, совокупность редуцированных и систематизированных знаний, обязательных для усвоения обучающимися, дидактический характер изложения материала, особый вид и подача иллюстраций, поддержка диалогового режима во взаимодействии с читателем и др.), которая призвана быть использованной именно в учебной деятельности как в стенах образовательного учреждения, так и при выполнении домашнего задания или в рамках самообразования. Зная это, становится понятно, что это одно из ключевых средств обучения и источников учебной информации.

Каждый термин для его грамотного и однозначно понимаемого употребления, для работы с ним должен получить свое определение, пройти определенное нормирование, другими словами, стать неким нормативом. «Нормативный» в соответствии с определением, даваемым Философским энциклопедическим словарем, означает «устанавливающий стандарт, регулятивный; связанный с принятым идеалом» [4]. Определение нормативной сущности того или иного профессионально значимого явления – один из надежных способов, обеспечивающих конструктивность использования профессионального языка, предохраняющих от недопониманий и недоразумений в профессиональной деятельности, профессионально ориентированном общении и научном исследовании. Цель определения – уточнение смыслового наполнения и сущностного содержания используемых терминов, что позволяет придать им статус понятий, а, следовательно, ввести их в тот или иной нормативный строй педагогической науки и практики.

Одна из задач определения, – отмечает Ивин А. А., – отличить и ограничить определяемый предмет от всех иных, а также раскрыть его сущность. «Но сущность, как правило, не лежит на поверхности. Кроме того, за сущностью первого уровня всегда скрывается более глубокая сущность второго уровня, за той – сущность третьего уровня и так до бесконечности. <...> Углубление знаний об этих вещах ведет к изменению представлений об их сущности, а значит и их определений» [1]. Каждое определение – это результат процесса познания педагогической действительности. «Таким образом, определение может быть более глубоким и

менее глубоким, и его глубина зависит прежде всего от уровня знаний об определяемом предмете. Чем лучше и глубже мы его знаем, тем больше вероятность, что нам удастся найти хорошее его определение» [1].

Следование признанному большинством педагогов их понятийному наполнению, т.е. какой-то норме – это первый, важнейший, уровень профессиональной речевой грамотности. Первый уровень профессионального мышления, соответствующего норме. И уверенно владеть этим уровнем очень важно и профессионально обоснованно. Специалисты подчеркивают, что область, в которой оказывается крайне востребованным развитое нормативное мышление, – это непосредственно каждодневная умственная деятельность человека. Б. Д. Пайсон замечает: «Необходимыми для полноценной интеллектуальной деятельности являются такие нормативные умения, как умение четко планировать свои действия и последовательно выполнять план. Кроме того, часто возникают ситуации, в которых «нерентабельно» прибегать к различного рода эвристикам. Самым простым примером на эту тему является использование таблицы умножения, которая представляет собой типичный пример нормативного предписания. Интеллектуальный ресурс может истощиться от напряжения «на подступах» к задаче или на выполнении второстепенных технических действий, а на действительно необходимую эвристическую деятельность, связанную с поиском путей решения оригинальной задачи, может не хватить сил как физически, так и психологически. Таким образом, можно говорить о том, что нормативное мышление и связанная с ним нормативная деятельность служат своего рода «экономии мышления», позволяют, не напрягая интеллект там, где это не нужно, сохранять, развивать, тренировать его для решения действительно серьезных задач» [2].

Второй уровень – это индивидуальное (авторское) наполнение, дополнение и развитие смысловых конструкций и содержания вышеуказанных и других понятий, что в результате формирует инвариативные педагогические схемы понимания. Одно только важное замечание – авторство и оперирование понятиями должно быть истинно грамотным, как минимум отвечающим нормам научности, не отрицающим базовые понимания термина. Иначе сплошь и рядом мы фиксируем не инвариативные педагогические схемы, а результаты просто безграмотного педагогического мышления.

Сложность заключается еще и в изменении языка педагогики вслед за веяниями времени. К примеру, для представителей не совсем еще старшего поколения педагогов было совершенно естественно употреблять следующее словосочетание «образование и воспитание». Вот как,

об этом пишется в учебнике «Педагогика» И. Ф. Харламова, изданном не так давно – в 2003 году: «Чем больше развивалось и усложнялось производство, чем больше накапливалось научных знаний, тем более важное значение приобретала специальная подготовка подрастающих поколений к жизни, тем острее становилась необходимость в их специально организованном воспитании. *Образование и воспитание* [выделено мною – С.Б.], таким образом, превратились в объективную потребность общества и стали важнейшей предпосылкой его развития» [5, с. 16].

Но вот в 2012 году появляется Закон об образовании, который следующим образом трактует образование: «образование – единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства ...». И всё, прежнее словосочетание, бывшее общепотребительным на протяжении столетия, объявляется несоответствующим норме, является неграмотным, так как воспитание – это теперь составная часть образования, его нельзя употреблять с образованием через запятую. Но опять же, уточним, неграмотным только в кругу лиц, для кого грамотность – это соответствие официальной норме, строгое соблюдение глоссария статьям Закона (подчеркну, соблюдения не собственно нормам Закона, а именно глоссарию).

Но дать грамотное определение термину, хоть это и очень важно, в педагогике всё же пол дела. В рамках педагогической деятельности (как и практически в любой другой деятельности гуманитарного профиля) абсолютное большинство понятий, которыми мы оперируем, это понятия высокого уровня идеализации. Они отражают явления и процессы, которые присутствуют как факт действительности исключительно в нашей голове, в профессиональном сознании, идентифицируются и выступают как некая специфическая, отличающаяся от всего остального целостность лишь благодаря определенным мыслительным операциям, производимым в процессе восприятия и мышления. Педагогический процесс, воспитание, обучение, урок, личность и многие другие явления педагогической действительности – это образные мыслительные конструкции, отражающие нашу договоренность (договоренность круга людей, являющихся носителями педагогической профессии) считать что-то таковым, если при этом соблюдаются некие условия и фиксируются определенные признаки в окружающей обстановке (её материальных и психологических параметрах), в поведении, действиях, словах, в «ткани» межличностных отношений и самочувствии людей и т.д.

Вот что значит, к примеру, провести урок или посетить урок? Вроде всё понятно, у каждого (если ведем речь о «посетить») за плечами

их тысячи (как ни как, должны сказаться десять-одиннадцать лет школьного обучения). Но попробуем в действительности разобраться, что же такое урок? Начнем с нормативного его определения, того, которое дается в учебниках по педагогике. Вот одно из его определений: «Урок это такая организационная форма обучения, при которой учитель в течение точно установленного времени руководит коллективной познавательной и иной деятельностью постоянной группы учащихся (класса) с учетом особенностей каждого из них, используя средства и методы работы, создающие благоприятные условия для того, чтобы все ученики овладевали основами изучаемого предмета непосредственно в ходе занятия, а также для воспитания и развития познавательных способностей и духовных сил школьников» [3, с. 259]. Продолжая уточнять понимание урока, авторы учебника фиксируют специфические признаки, отличающие урок от других организационных форм обучения: «постоянная группа учащихся, руководство деятельностью школьников с учетом особенностей каждого из них, овладение основами изучаемого непосредственно на уроке. Эти признаки – отмечают авторы, – отражают не только специфику, но и сущность урока» [3, с. 260].

Вроде в теории всё понятно. Но одно дело дать определение уроку, другое – его «увидеть», понять его, почувствовать, оценить. И то, что с внешне наблюдаемых нормативных позиций будет как будто однозначным и соответствующим (во-первых, наличествует определенное пространство – помещение класса в школе («классический школьный урок»), поляна в лесу или лужайка в саду («урок на природе»), помещение с экспозицией в музее («урок в музее») и т.д.; во-вторых, наличествуют люди (так называемые субъекты обучения – учитель и группа учащихся), которые говорят на какую-то определенную тему (тему урока), задают вопросы и отвечают, что-то обсуждают (содержание передаваемых и усваиваемых знаний по теме урока), что-то делают (действия по передаче и усвоению знаний), определенным образом выражают свое отношение друг к другу (оценочные суждения положительного или отрицательного толка относительно правильности и полноты ответа, корректности поведения, доступности излагаемого материала и т.д.); в-третьих, люди используют в рамках осуществляемых действий какие-то предметы, атрибутивно относимые к средствам обучения (книга, ручка, доска, указка, карта, ноутбук, планшет и др.) и т.д. Но как быть с такими компонентами урока, входящими в набор ключевых признаков педагогического процесса (а соответственно и урока, выступающего его организационной формой), как «содержание обучения», «ме-

тоды обучения и воспитания», «условия обучения», «принципы обучения», «цель урока»? Как понять, что это тоже там присутствует. Ведь это просто глазом не увидишь, это можно только распознать по каким-то признакам в характеристике материального (приспособленная мебель для письма, не раздражающий окрас стен, отсутствие отвлекающих внимание предметов и т.д.) и психологического компонентов обстановки урока (благоприятный, мобилизующий, расслабляющий психологический климат), в тоне, интонациях, в выражении глаз, в отдельных фразах и в целом в содержании речи педагога и учащихся, в тех или иных их действиях (поднятая рука как сигнал, что ученик просит разрешения что-то сказать или спросить; одновременное открытие всеми учениками книг как ответ на обращение педагога «а теперь откройте учебники на странице...»; понурый вид ученика как реакция на фразу учителя – «плохо подготовился, опять не знаешь, садись, оценка – «два»), о наличии, а тем более о требуемом качестве которых мы судим в меру нашего знания о них и их распознавания, понимания. И это ключ к восприятию чего-либо в канве педагогической деятельности как нормативного (строго по схеме, по правилам, по образцу из учебника) и творческого, т.е. определенным образом отличающегося.

Одна из важнейших задач нормативности – освоение алгоритмов мышления и деятельности. В частности, нормативная регламентация процессов воспитания и обучения призвана обеспечить продуктивность и эффективность реализуемых схем и технологий. Практика показывает, что недостаточное внимание к использованию педагогических технологий как целостных и системных явлений, выбрасывание, упущение тех или иных «ненужных» или «неважных» с точки зрения исполнителей компонентов, их модификация в плане упрощения порой в принципе не позволяет получить ожидаемый эффект. Так, именно невнимание к компонентам технологии коллективного творческого воспитания или по другому коллективной творческой деятельности (автор И.П. Иванов), низведение данной технологии до простого КТД (коллективного творческого дела) и не позволило ей широко внедриться в практику. Без следования нормативности не может быть и творчества.

Таковы особенности понимания значения нормативности в определении параметров педагогического мышления, речи и педагогической деятельности.

Литература

1. Ивин А. А. Искусство правильно мыслить. – М.: Просвещение, 1990. – Режим доступа: URL: https://stavroskrest.ru/sites/default/files/files/books/ivin_is-skustvo_ptavilno_mislit.pdf (дата обращения: 26.09.2019).

2. Пайсон Б. Д. О формировании нормативного мышления при обучении математике [Электронный ресурс]: электрон. данные. – Минск: Белорусская цифровая библиотека LIBRARY.BY, 01 ноября 2007. URL: https://library.by/portalus/modules/shkola/readme.php?subaction=showfull&id=1193921449&archive=1196814847&start_from=&ucat=& (свободный доступ) (дата обращения: 26.09.2019).

3. Слостенин В. А. Педагогика: учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; под ред. В. А. Слостенина. – М.: Изд. центр "Академия", 2002.

4. Философия: Энциклопедический словарь / под ред. А. А. Ивина. – М.: Гардарики, 2004.

5. Харламов И. Ф. Педагогика: учеб. пособие. – 4-е изд., перераб. и доп. – М.: Гардарики, 2003.

УДК 373

Гарина Юлия Николаевна
ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский)
федеральный университет», г. Казань

Garina Y. N.

FSIEI HE Kazan (Volga region) Federal University, Kazan

E-mail: super.garina@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ КОРПОРАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГОВ КАК ИННОВАЦИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ РУКОВОДИТЕЛЯ ДОО

THE FORMATION OF THE CORPORATE CULTURE OF TEACHERS AS AN INNOVATIVE ACTIVITY OF THE HEAD OF THE KINDERGARTEN

Аннотация. *Статья посвящена рассмотрению актуальной проблемы менеджмента образования – формированию корпоративной культуры педагогов ДОО с точки деятельности руководителя детского сада. В статье анализируется современное состояние проблемы, представлено одно из направлений ее решения в рамках реализации инновационной деятельности руководителя ДОО.*

Ключевые слова: корпоративная культура, педагоги, дошкольная образовательная организация, инновационная деятельность.

Abstract. *The article is devoted to the consideration of the urgent problem of education management – the formation of the corporate culture of kindergarten teachers from the point of activity of the head of the kindergarten. The article analyzes the current state of the problem, presents one of the directions for its solution in the framework of the implementation of innovative activities of the head of the kindergarten.*

Key words: corporate culture, teachers, preschool educational organization, innovative activity.

В настоящее время научная база менеджмента в Российской Федерации переживает пик своего активного развития: внедряются новые и совершенствуются имеющие концепции, проводятся многочисленные исследования в данной области, позволяющие адаптировать и совершенствовать зарубежные системы управления под российскую действительность. Научно обоснованный менеджмент затрагивает практически все сферы социальной жизни и производства, не обходя вниманием и сферу дошкольного образования.

Как отмечает в своих исследованиях Г.В. Бодренко, управление дошкольной образовательной организацией – многофакторный процесс, составляющей частью которого является организационная структура, общая культура образовательной организации, стратегия и тактика руководителя. При разработке стратегий управления, постановке задач, руководители образовательных учреждений сегодня должны быть способны ориентироваться во внешней среде, учитывая образовательную политику государства, запросы воспитанников и их родителей [1, с. 2].

Качество образования и воспитания возможно обеспечить лишь при рациональном управлении персоналом образовательного учреждения, разработке и реализации изменений в образовательном процессе соответственно внешней и внутренней среде, а также учитывая нормативно-правовые, экономические, политические, социальные и психологические факторы.

В определении задач развития современного образования и его реформирования приоритетное место занимают вопросы обеспечения его качества. В последние годы проблема качества образования приобрела чрезвычайную актуальность. Серьезное влияние на актуализацию качества образования как современную социально-педагогическую проблему оказывает возрастающая интеллектуализация производства, появление рынка образовательных услуг, развитие информационных технологии.

Несмотря на растущее в геометрической прогрессии количество исследований в этой области, на настоящий момент отсутствует концепция менеджмента дошкольного образования, которая учитывала бы, как специфику сферы деятельности, современные тенденции в области российской управленческой науки, так и особенности кадрового состава, целевой аудитории оказываемых услуг. Крайне сложной оказывается проработка инновационных направлений в управленческой деятельности руководителя ДОО, в частности в области такого аспекта, как

формирование корпоративной культуры педагогов. Однако именно данное направление для менеджмента ДОО является одним из ключевых, поскольку определяет эффективность функционирования ДОО в конкурентной среде и прямым образом влияет на качество образования.

Анализ теоретических аспектов рассматриваемой проблемы позволил прийти к выводу, что на современном этапе развития дошкольного образования отсутствует системное понимание феномена «корпоративной культуры педагога ДОО», которое, с одной стороны, позволяло бы раскрыть управленческую сущность данного понятия, особенности формирования, развития и проявления данного феномена в педагогической среде, а с другой стороны, учитывало бы особенности педагогов, как кадрового ресурса.

Изучение специализированной литературы, посвященной данной проблеме, показало, что в исследованиях прослеживается подмена понятий «организационная» и «корпоративная» культура. В.В. Козлов считает, что корпоративная культура – это «система формальных и неформальных правил и норм деятельности, обычаев и традиций, индивидуальных и групповых интересов, особенностей поведения работников данной организационной структуры, стиля руководства, показателей удовлетворенности работников условиями труда, уровня взаимного сотрудничества, идентификации работников с предприятием и перспективами его развития. Это сложный комплекс предположений, бездоказательно принимаемый всеми членами организации и задающих общие рамки поведения, принимаемые большей ее частью. Корпоративная культура проявляется в философии и идеологии управления, ценностных ориентациях, верованиях, ожиданиях, нормах поведения и представляет собой интегральную характеристику организации, ее ценностей, норм поведения, способов оценки деятельности, данные в языке определенной терминологии, понятной и разделяемой всеми членами организации» [3, с. 9]. В то же время, согласно Л. Смирнич, существующие определения корпоративной культуры можно объединить в три подхода: в первом подходе культура рассматривается как независимая внешняя составляющая, внесенная в организацию извне; во втором – культура как внутренняя составляющая организации; в третьем – культура интерпретируется как суть организации [цит. по: 2, с. 173].

По предположению С. Седун, корпоративная культура может целенаправленно создаваться без учета организационной культуры, которая является неформальной системой, приводит к «культурной близорукости», когда менеджеры не понимают причину на разделения персоналом ценностей корпорации [5, с. 54].

Под организационной культурой В. Л. Михельсон-Ткач и Е. Н. Складар понимают неформальную систему, которая формируется спонтанно при взаимодействии сотрудников в организации, а под корпоративной культурой, которая является сводом формальных и неформальных правил и норм деятельности, обычаев и традиций, персональных и групповых интересов, особенностей поведения, ценностей, они понимают систему адаптированных стратегий, навыков и знаний персонала, а также всей корпорации в целом. То есть данные авторы утверждают, что организационная и корпоративная культура не тождественные понятия [4, с. 73]. Иными словами, первым обоснованием актуальности и слабой проработанности в научно-методологическом плане проблемы формирования корпоративной культуры педагогов ДОО является тот факт, что этот вопрос до сих пор является дискуссионным, и существует проблема недостаточности терминологического разведения понятий «организационная» и «корпоративная» культура, что осложняет практическое исследование обозначенного феномена.

В то же время скорейшее решение данной проблемы позволило бы существенно повысить эффективность управления дошкольными образовательными организациями, так как одним из важнейших инструментов построения руководителем ДОО эффективной управленческой политики является корпоративная культура педагогов, которая становится тем самым связующим и системообразующим звеном для выработки как особого имиджа, статуса, конкурентной позиции ДОО, так и разработки внутреннего стиля общения, поведения, организации воспитательно-образовательного процесса в ДОО, организации внутреннего взаимодействия между участниками образовательного процесса и внешнего позиционирования ДОО в конкурентной среде.

С целью изучения практических аспектов формирования корпоративной культуры педагогов как инновационной деятельности руководителя ДОО была разработана ее теоретическая модель (см. рис. 1).

Далее было проведено экспериментальное исследование, в рамках которого выявилось актуальное состояние сформированности корпоративной культуры педагогов двух дошкольных образовательных организаций г. Казани. Диагностика была проведена посредством специально разработанных авторских анкет. Первоначальное анкетирование показало схожую ситуацию в обеих ДОО: руководство детского сада не организует целенаправленной и системной работы в области формирования у педагогов ДОО единого представления о внутреннем стиле общения, поведения, организации воспитательно-образовательного процесса, организации внутреннего взаимодействия между участниками

образовательного процесса и внешнего позиционирования ДОО в конкурентной среде, не проводит мероприятий, ориентированных на становление корпоративной идентичности с ее последующим отражением в профессиональной деятельности. В свою очередь, представления самих педагогов о ДОО и компонентах корпоративной культуры хаотичны, не системны, что говорит о том, что на момент первоначальной диагностики деятельность руководителя в данном направлении была организована на низком уровне.



Рис. 1. Модель корпоративной культуры педагога

Далее в рамках формирующего этапа в контрольной ДОО никаких мероприятий, ориентированных на формирование корпоративной культуры педагогов, не проводилось, в то время как в экспериментальной ДОО с этой целью была организована инновационная деятельность руководителя, предполагающая в рамках реализации проекта «Детский сад – вместе мы эффективнее» формирование корпоративной культуры педагогов. Проект носил масштабный характер и был ориентирован на равномерное формирование всех компонентов корпоративной культуры педагога.

По итогам реализации проекта было проведено повторное анкетирование педагогов обеих ДОО, в ходе которого было установлено, что работа руководителя контрольной ДОО в области формирования корпоративной культуры педагогов остается неудовлетворительной, неэф-

фективной и организованной на низком уровне, причем наиболее уязвимыми ее компонентами продолжают оставаться когнитивный и эмоциональный. В свою очередь, в экспериментальном ДОО выявлена достоверная положительная динамика в области развития всех компонентов корпоративной культуры, что дает основание для подтверждения исходного предположения о том, что формирование корпоративной культуры педагогов, как направление инновационной деятельности руководителя ДОО, будет эффективным, если использовать при организации данного процесса разработанный проект «Детский сад – вместе мы эффективнее».

Таким образом, представленный в статье подход к воспитанию корпоративной культуры педагогов ДОО может быть использован руководителями дошкольных образовательных организаций для создания собственной стратегии формирования корпоративной культуры педагогов.

Литература

1. Бодренко Г. В. Управление дошкольной образовательной организацией в современных условиях как фактор эффективности образования и воспитания // Вопросы дошкольной педагогики. – 2018. – № 2. – С. 1–3.
2. Клименко А. А. Организационная и корпоративная культура: концептуальные различия // Молодой ученый. – 2010. – № 11. – Т.2. – С. 173–179.
3. Козлов В. В. Корпоративная культура: опыт, проблемы и перспективы развития: монография. – М., 2001. – С. 9.
4. Михельсон-Ткач В. Л., Скляр Е. Н. Процесс согласования ценностей: проблемы оценка // Менеджмент в России и за рубежом. – 2002. – № 1. – С. 73.
5. Седун С. Миссия профессионала (Работник в роли философа. Рассуждения консультанта по созданию индивидуальной персональной миссии) // Управление персоналом. – 1999. – № 12 (42). – С. 53–56.

УДК 378.046.4

Коблева Анжела Лионтьевна

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

Kobleva A. L.

SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol

E-mail: ankobleva@yandex.ru

СИСТЕМА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК РЕСУРС РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КАПИТАЛА

THE SYSTEM OF ADDITIONAL PROFESSIONAL EDUCATION AS A RESOURCE FOR THE DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL CAPITAL

Аннотация. *Представленная статья посвящена определению системы дополнительного профессионального образования как ресурса эффективного развития профессиональной компетентности педагогов. Сделана попытка определить необходимые условия реализации программ профессиональной переподготовки, курсов повышения квалификации с наиболее эффективным использованием ресурсов системы дополнительного профессионального образования и потенциала самого педагога, находящегося в центре новаций. Поясняется стратегическая значимость развития системы дополнительного профессионального образования и ее роль в наращивании педагогического капитала. В статье обоснована идея о том, что система дополнительного профессионального образования выступает в роли эффективного ресурса формирования и развития педагогического капитала с учетом требований рынка образовательных услуг.*

Ключевые слова: система дополнительного профессионального образования, педагог, развитие профессиональной компетентности.

Abstract. *The article is devoted to the definition of the system of professional additional education as a resource for the effective development of professional competence of teachers. An attempt is made to determine the necessary conditions for the implementation of professional retraining programs (advanced training courses) with the most effective use of resources of the system of additional professional education and the potential of the teacher himself, who is in the center of innovations. The author explains the strategic importance of the development of the system of additional education and its role in increasing the pedagogical capital. The article substantiates the idea that the system of additional education acts as an effective resource for the formation and development of pedagogical capital, taking into account the requirements of the market of educational services.*

Key words: The article is devoted to the definition of the system of professional additional education as a resource for the effective development of professional competence of teachers. system of additional professional education, teacher, development of professional competence.

На современном этапе социально-экономического развития общества система дополнительного профессионального образования приобретает особую значимость, выступая мощным ресурсом развития педагогического капитала, наполненного профессиональными компетенциями в соответствии с требованиями стандартов нового поколения, ожиданиями работодателей и заказчиков образовательных услуг.

Дополнительное профессиональное образование выступает в роли существенного источника успешного продуктивного источника формирования и актуализации профессиональных компетенций педагога, его адаптации к непрерывно обновляющимся технологиям и формам реализации образовательного процесса, особенно в условиях глобальной цифровизации. Так, программы профессиональной переподготовки или курсов повышения квалификации обеспечивают возможность педагогу выступать одновременно в роли обучающего и обучающегося, таким образом всесторонне обновлять профессиональные компетенции, наращивать педагогический ресурс.

Следует отметить, что принципы организации системы дополнительного профессионального образования выступают в синергетическом единстве с антропологическим подходом к представлениям о портрете педагога, в котором изначально за основу выбраны такие характеристики, как направленность личностных конструктов, ценностно-ориентационная база, мотивы, характер, качество взаимодействия с обучающимися и, что хотелось бы особенно выделить, отношение к смыслу и результату собственной профессиональной деятельности.

Процесс обучения взрослых имеет свои особенности:

– изучение, в отличие от научения, ориентировано на раскрытие перед слушателем дополнительных практических возможностей в результате освоения новых умений и навыков;

– анализ особенностей конкретных ситуаций и задач, в отличие от общего «свода знаний», ориентирован на решение актуальных практических проблем;

– главенствующая роль процесса обучения («как учить?») в отличие от содержания обучения («чему учить?»): человек принимает участие в получении новых знаний, формировании новых умений и навыков;

– поиск приемлемого результата в отличие от поиска правильного ответа. В отличие от типичной для традиционной системы обучения

плоскости «правильно – неправильно» возникает еще одна: «верно – неверно», которая позволяет найти больше вариантов решения задачи и провести экспертизу принятого решения;

– различающиеся роли преподавателей: их задачей становится организовать учебный процесс так, чтобы слушатели становились не только соучастниками, но и соавторами процесса собственного обучения;

– самоконтроль, в отличие от контроля, позволяет обучающемуся быть тем субъектом, который контролирует степень достижения поставленных целей;

– различие в постановке целей обучения: конкретные в отличие от общих: ориентация на формирование конкретных умений и навыков, необходимых для выполнения четко поставленных задач [1].

Миссия дополнительного профессионального образования единовременно направлена на удовлетворение и всестороннее содействие заказчикам образовательных услуг в их профессиональном развитии и на реализацию основных антропологических индикаторов профессионально-личностного развития педагога, готового не только обучать своих учеников и быть источником знания, что, несомненно, важно, но и быть личностью, источником вдохновения для других субъектов образования, что осуществимо при условии мобильности, личной готовности педагога к саморазвитию и самореализации и, конечно же, проявления своей субъектности [5].

Таким образом, в качестве приоритетной задачи и главной ценности системы дополнительного профессионального образования выступает развитие субъектности педагога как ведущей потребности и способности к самодетерминируемому, самоорганизуемому, саморегулируемому и самоконтролируемому поведению у педагога [4].

Вопросам организации обучения взрослого контингента, владеющего профессиональным и социальным опытом посвящено множество отечественных и зарубежных исследований (М. Ноулз, П. Джарвис, Дж. Филд, М. Т. Громкова, С. И. Змеев, С. Г. Вершовский и др.). Как результат, сегодня система дополнительного профессионального образования опирается на субъект-субъектный подход в организации образовательной деятельности обучающихся. Следовательно, система дополнительного профессионального образования все больше опирается на адаптивный подход в реализации программ профессиональной переподготовки, курсов повышения квалификации, выступая мощным ресурсом развития педагогического капитала [2].

В рамках сказанного становится очевидно, что развитие педагогического ресурса, обновление его мастерства обеспечивается, в первую

очередь, не требованиями к профессиональной компетентности, а условиями, обеспечивающими возможность формирования мобильности, готовности к самоорганизации, стремлении к культуросозданию [8].

В предлагаемой работе поставлена задача рассмотреть систему дополнительного профессионального образования, выходя за рамки привычного ее восприятия как системы передачи и формирования профессиональных знаний и умений у взрослых обучающихся. Мы предлагаем качественно иное видение дополнительного профессионального образования. Это ресурс непрерывного обновления профессиональной компетентности и личностного роста всех субъектов дополнительного профессионального образования. Мы говорим о продуктивном взаимодействии обучающего и обучаемого, в результате которого происходит синергия между наукой и практикой, обновляя одновременно их профессиональное мастерство [6]. Кроме этого, погружение педагога в систему дополнительного профессионального образования обеспечивает полноценную педагогическую рефлексию. Педагог получает возможность увидеть образовательный процесс не в качестве привычной для него роли учителя, а в качестве обучающегося, ощутить на себе эффективность методов и приемов, способствующих восприятию и анализу информации, продуктивной учебной деятельности, провести самоанализ. Полагаем, что в этом и состоит основная особенность, она же ценность системы дополнительного профессионального образования.

Со слов В.В. Чубаренко, образовательные модели дополнительного профессионального образования обеспечивают обучающегося взрослого научно-теоретической и практической подготовкой, учитывая его физическое, психическое, психофизиологическое состояния и социальную готовность к педагогической деятельности в образовательных организациях в новых условиях ее реализации. Именно поэтому мы считаем, что система дополнительного профессионального образования выступает источником достижения единства мотивационно-волевого, операционно-мыслительного и субъектно-образного компонентов образовательной деятельности обучающихся.

Анализ многочисленных исследований (С. И. Змеев, Г. М. Коджаспирова, А. И. Кукуев, О. В. Тамарская, В. В. Чубаренко, Н. Н. Шишкина и др.), позволяет выделить основные условия системы дополнительного профессионального образования, обеспечивающие эффективное развитие педагогического капитала:

– в содержании образовательных программ профессиональной переподготовки (КПК, стажировки) важно учитывать уже сформированные у обучающегося профессиональные компетенции, его социальный

опыт, стаж работы, а также возрастные особенности, личностные качества и т.д.;

– образовательные программы должны быть составлены в виде различных модулей, отражающих единство инструментально-предметных и метапредметных компетенций обучающегося, в процессе ознакомления с которыми происходит его адаптация к новой профессии, модификация имеющихся профессиональных компетенций;

– обеспечивать актуализацию результатов обучения – обязательное апробирование новых знаний (умений) на практике в профессиональной деятельности;

– отслеживать динамику удовлетворения образовательных потребностей в соответствии с поставленными образовательными целями и задачами и обязательно обеспечивать специальные условия в процессе обучения, которые бы содействовали формированию новых образовательных потребностей у обучающегося взрослого;

– корригирование устаревшего личностного, профессионального опыта и консервативного подхода, стоящего на пути овладения новыми знаниями, иными словами, применение более эффективных образовательных технологий, позволяющих избегать шаблонности и стереотипности поведения [3].

Обобщение отечественного и зарубежного научно-практического опыта по данной проблеме подтверждает высокую степень значимости дополнительного профессионального образования не только в целях инструмента качества всей системы образования, но и жизни общества в целом. Соблюдение неразрывности теории и практики, создание условий для разработки универсальных технологий обучения педагогов, развития профессиональной культуры и компетентности, реализации принципа непрерывности в профессиональном развитии обеспечат успешное развитие ресурса педагога в системе дополнительного профессионального образования.

Все выше изложенное позволяет констатировать, что система дополнительного профессионального образования выступает в роли создающей, развивающей среды, способной воплотить в действительность древнейшую формулу обучения: *non scholae, sed vitae discimus* – учимся не для школы, а для жизни [5, 7].

Литература

1. Гилева О. Я., Шиманчик И. П. Дополнительное профессиональное образование взрослых: принципы и особенности // Известия Самарского научного центра РАН. – 2010. – № 3-3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/dopol>

nitelnoe-professionalnoe-obrazovanie-vzroslyh-printsipy-i-osobennosti (дата обращения: 24.10.2019).

2. Гордиенко Н. В., Айрапетова Д. А., Гагиева М. Д., Елагина А. А., Пасечник В. В. Самоэффективность личности как ресурс повышения результативности педагогической деятельности // Вестник АГУ. – 2018. – № 2 (218). – С. 15–21.

3. Дресвянников В. А. Андрагогика: принципы практического обучения для взрослых. Элитариум: Центр дистанционного образования. – 2007. – URL: <http://www.elitarium.ru/2007/02/09/andragogika.html> (дата обращения: 22.02.2019).

4. Забродин Ю. М., Гаязова Л. А. Стандарт профессиональной деятельности педагога: проблемы общественнопрофессионального обсуждения // Психолого-педагогические исследования. – 2013. – № 3. – URL: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2013/n3/62423.shtml (дата обращения: 22.02.2019).

5. Коблева А. Л. Развитие профессиональной компетентности обучающихся взрослых: адаптивная система дополнительного профессионального образования // Инновационная наука. – 2018. – № 7-8. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-professionalnoy-kompetentnosti-obuchayuschih-sya-vzroslyh-adaptivnaya-sistema> (дата обращения: 30.10.2019).

6. Редько Л. Л. Управление качеством непрерывного уровня образования в региональном учебно-научно-педагогическом комплексе / Л. Л. Редько. – М.: Илекса; Ставрополь: Ставропольсервисшкола, 2001. – 320 с.

7. Редько Л. Л. Социально-образовательная модель педколледжа как среды саморазвития личности в научно-образовательном комплексе: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Л. Л. Редько. – Ростов н/Д., 1996. – 19 с.

8. Шумакова А. В., Редько Л. Л., Веселова В. Г. Проектирование интегративно-образовательного пространства педагогического вуза: монография. – Ставрополь: СГПИ, 2010. – 282 с.

УДК 371

Колпачёва Ольга Юрьевна

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

Kolpachyova O. Y.

SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol

E-mail: okol@list.ru

Авдеева Лилия Николаевна

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

Avdeeva L. N.

SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol

E-mail: lilik4@yandex.ru

Хорошилова Евдокия Петровна

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

Khoroshilova E. P.

SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol

E-mail: h-nataly@yandex.ru

АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ ИДЕИ В ПЕДАГОГИКЕ ДРЕВНЕЙ И СРЕДНЕВЕКОВОЙ РУСИ

ANTHROPOLOGICAL IDEAS IN OLD RUSSIAN PEDAGOGY

Аннотация. *Статья посвящена развитию антропологических идей в древнерусской педагогике. В ней рассматриваются сочинения князя Андрея Михайловича Курбского, Епифания Славинецкого и Симеона Полоцкого.*

Ключевые слова: древнерусская педагогика, антропоцентризм, антропологический подход, обучение, воспитание.

Abstract. *The article is devoted to the development of anthropological ideas in old Russian pedagogy. It examines the works of Prince Andrew Mikhailovich Kurbsky, Epiphanius Slavinetzky and Simeon of Polotsk.*

Key words: ancient Russian pedagogy, anthropocentrism, anthropological approach, training, education.

Представления об идеале человека и путях его достижения всегда носили конкретно-исторический характер. Этот идеал выступал интегральным показателем уровня развития цивилизации, социальных отно-

шений, нравственной атмосферы, конфессиональных, физиологических, ментальных, природных, географических и других факторов, без учета которых невозможно оценить имевшие место образовательные реалии и педагогические системы. С древности и до наших дней мыслители разработали множество учений о человеке, в которых по-разному трактовалась его сущность, предлагались разные пути воспитания, но дееспособными среди них оказывались только имеющие под собой «земную» опору.

Зародившись в античной Греции, идея антропоцентризма, прежде чем обрести свое современное содержательное наполнение, прошла длительный путь развития от учета отдельных собственно «человеческих» проявлений в обучении и воспитании до максимального согласования их с человеческой сущностью, находящей выражение в четырех ипостасях: индивида, личности, субъекта деятельности и индивидуальности. Интерес к этой идее определялся уровнем человековедческих знаний, духовно-нравственной атмосферой общества, задачами, решаемыми педагогикой и образованием тех или иных стран в конкретные исторические периоды.

Анализ процесса формирования антропологических основ воспитания свидетельствует, что их развитие осуществлялось в соответствии с всеобщими законами диалектики, носило противоречивый характер, испытывало на себе влияние разноплановых факторов, прошло через периоды прогресса и регресса. Возникнув в форме отдельных фактов, новые явления проходили испытание временем, и либо принимались, либо отторгались, а часто откладывались в реализации до тех пор, пока в обществе, образовании, педагогике не созрели условия для их развития. Наглядный пример этому являет древнерусская педагогика.

Отечественная школа и педагогика (за исключением народной) берут свое начало с момента крещения Руси и имеют византийские корни. Изначально подчиненная церкви деятельность школы, казалось бы, должна была быть далека от любых антропологических проявлений: их исключала доминанта идеи о жертвенности во имя будущей вечной жизни, наглядно прослеживаемая в многочисленных «Житиях святых» – важнейших памятников древнерусского воспитания [2]. Об этом же свидетельствуют и светские сочинения, в частности, известное «Поучение князя Владимира Мономаха детям», наделяющее древнерусский идеал человека тремя добродетелями: «покаянием, слезами и милостыней» [1].

В то же время в условиях, когда образование рассматривалось в контексте познания «божьей истины», князь выдвинул идею его связи с реальными потребностями людей. Видя в практической деятельности

основу жизненных успехов, достоинства и чести людей, Мономах советовал развивать инициативу и самостоятельность детей, приучать их к труду и к преодолению трудностей [1].

В интересах развития физической выносливости и морально-боевых качеств он предлагал детям заниматься охотой («ловами»), подробно описав в этих целях собственные юношеские приключения. Количество и разнообразие перечисленных приемов охоты свидетельствуют о том, что князь стремился как можно подробнее описать методику тренировок и этим способствовать физическому развитию сыновей.

Не замыкался на вопросах формирования христианской нравственности и другой известный древнерусский просветитель – епископ Кирилл Туровский. Видя свои основные задачи в истолковании сокровенного текста церковных книг и в распространении грамотности, он в отличие от большинства церковных просветителей отдавал должное естественнонаучным знаниям, и изучение каждой отрасли науки связывал с развитием тех или иных сторон человека [1].

Антропологический подход к учению четко прослеживается в педагогических сочинениях соратника, а затем и политического оппонента Ивана Грозного – князя Андрея Михайловича Курбского. Отдавая предпочтение духовному просвещению, он считал необходимым изучение «внешних наук». В частности, в предисловии к книге Дамаскина «Источник знаний» князь писал: «Граматику написали, которая частью учит, яко прямо человеку глаголити, а частью, яко прямо писати, а две части оставляю долготы ради речения. А риторику написали, которая учит зело прекраснее и превосходне глаголити, ово вкратце много и разум замыкающее, ово пространнее разширяюще... Диалектику написали, которая учит, яко мерами слогни складати, чем правду и истину от лжи и потвори разделить. Естественную философию написали, о всех естественных бытствах телесных и безтелесных, яко елико их от бога в существо приведены... Нравонаказательную философию написали, ею же царства и гражанства благочиннее правятся, которая научает правде и разумности, мужеству и целомудрию и тым добротам душевным, которые от тех походят, яко от начальных добродетелей» [4].

По мере развития гражданского общества древнерусскими педагогами все полнее осознавалась необходимость подготовки детей к жизни не только среди близких людей, но и в более широкой социальной среде. Результатом такого осознания явилось появление обобщения правил поведения людей в обществе в «Домострое» и в других наставлениях подобного рода.

Широкой известностью в XVII веке пользовалось сочинение Епифания Славинецкого «Гражданство обычаев детских», содержащее правила поведения детей в школе, семье, на улице, со старшими, со сверстниками и т.д. Книга представляла собой адаптированный к детскому восприятию и снабженный примерами перевод одноименного трактата Эразма Роттердамского [5].

Основной текст предварялся рассуждениями о важности школьного обучения и о значимости овладения культурой поведения. Автор в 164 пунктах подробно описал требования к внешнему виду и к одежде детей, правила поведения в школе, во время бесед со старшими и сверстниками, в играх и т.п. Появление книги свидетельствовало о том, что еще в допетровское время в русском обществе наблюдалось стремление к сближению с европейской культурой, развивался интерес не только к внутренней, духовной, но и к внешней, мирской жизни.

Идеи о важности учета влияния социальной среды на формирование личности содержатся в сочинениях известного педагога XVII века Симеона Полоцкого. В своих педагогических воззрениях Симеон исходил из платоновского учения об определяющей роли обучения и воспитания в формировании личности. «И зло и благо исходят на чад от родителей не по естеству, а от учения», – писал он и сравнивал юношеские сердца с воском, на котором можно напечатать любые письмена. Эти письмена могут оставлять не только учителя и родители, но и ближайшее окружение. Полоцкий советовал не допускать общения плохих людей с детьми, тщательно смотреть за их окружением. «С лукавыми дружить не допускати, – писал он. – Источник аще вельми чист сущ, егда с тинным случается блатом, обые блатен бытии, и тины смрат издаяти» [6]. Вращаясь в хорошем обществе, дети, «собеседуя с мудрыми, пусть умудряются».

Ряд важных антропологических идей высказал современник Полоцкого Карион Истомин. Особый интерес представляет составленные им наставления, содержащие основные правила нравственного поведения и рекомендации по личной гигиене. Автор в стихотворной форме призывал детей иметь «благий нрав», видеть свой долг в строгом соблюдении церковных обрядов и в прилежном обучении, предостерегал против лени и бесчинств. В противовес строгим школьным порядкам конца XVII столетия Истомин советовал учитывать юный возраст учеников, предоставлять им возможности для приличных игр и пресекать азартные. Названные идеи были развиты педагогом в «Школьном благочинии», представляющим собой руководство для учителей. Там же

представлены и прогрессивные требования к самому учителю: непорочность, добродетельность, следование церковным заповедям, умеренность в жизни, забота об обучении и здоровье учеников.

Названными положениями не исчерпывается антропологический потенциал древнерусской педагогики. Раскрытый в наставлениях и «Житиях святых», в трактатах, в былинах и народном эпосе, он заслуживает серьезнейшего внимания исследователей хотя бы потому, что явился фундаментом для развития одного из основополагающих подходов современного человекознания.

Литература

1. Антология педагогической мысли Древней Руси и Русского государства XIV–XVII вв. – М., 1985.
2. Бабушин С. Д. Из истории зарождения школы высшего типа в Древней Руси // Сов. педагогика. – 1972. – № 8. – С. 94–100.
3. Водовозов Н. В. История древней русской литературы. – М.: Просвещение, 1972.
4. Демков М. И. Педагогика западноевропейская и русская. Педагогическая хрестоматия. – М., 1911.
5. История педагогики и образования / под. ред. А. И. Пискунова. – М., 2001.
6. Симеон Полоцкий. Избранные сочинения. Подг. текста, статья и комментарий И. П. Еремина. – М.-Л., 1963.
7. Хрестоматия по истории школы и педагогики в России / под. ред. Ш. И. Ганелина. – М.: Просвещение, 1974.

УДК 159.9 : 572.08 : 37.025 : 378.126

Овчинникова Людмила Александровна
Филиал ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт» в г. Эссентуки
Ovchinnikova L. A.
The Branch of SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute» in Essentuki
E-mail: maksa2004@yandex.ru

**ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АНТРОПОЛОГИЯ
В КОНТЕКСТЕ ИЗУЧЕНИЯ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ
СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА**

**PSYCHOLOGICAL ANTHROPOLOGY
IN THE CONTEXT OF STUDYING THE DEVELOPMENT
OF THE PERSONALITY OF A MODERN TEACHER**

Аннотация. *В статье раскрывается сущность психологической антропологии в свете изучения становления личности современного педагога. Выделены предмет, объект и специфика психологической антропологии, ее предельные категории, к основным из которых отнесены общность, деятельность, сознание. В рамках рефлексивного поиска по проблеме статьи раскрыт ряд вопросов, касающихся предмета, содержания и механизмов психологической антропологии в процессе изучения развития педагога. Выявлена и доказана важность саморазвития и становления субъектности во всех составляющих бытийности человека – современного педагога.*

Ключевые слова: психологическая антропология, профессиональное и личностное развитие, современный педагог, становление, саморазвитие, сознание, деятельность, общность, профессионализм, субъектность.

Abstract. *The article reveals the essence of psychological anthropology in the light of the study of the formation of the personality of a modern teacher. The subject, object and specificity of psychological anthropology, its limit categories, the main of which are related: community, activity, consciousness, are highlighted. As part of a reflexive search for the problem of the article, a number of questions are revealed regarding the subject, content and mechanisms of psychological anthropology in the process of studying the development of a teacher. The importance of self-development and the formation of subjectivity in all components of the beingness of a modern teacher is revealed and proved.*

Key words: psychological anthropology, professional and personal development, modern teacher, formation, self-development, consciousness, activity, community, professionalism, subjectivity.

Актуальность выбранной темы обусловлена необходимостью осмысления профессионального и личностного развития педагога на современном этапе развития общества. Важность проблемы исследования связана также с разработкой профессионального стандарта педагога и наличием социального заказа на «выявление эффективных моделей профессионального совершенствования педагогических кадров в современном российском образовании». В настоящее время актуализируется потребность в таких педагогических кадрах, которые способны выявлять и прогнозировать проблемы, «проектировать и реализовывать ценностно значимые сценарии собственного непрерывного жизнетворчества» [2, с. 175] в современном обществе как человека, гражданина и патриота.

Анализ научных исследований в рамках такой сложной дисциплины, как психологическая антропология, позволяет сформулировать ее суть как «психологическое учение о человеке, его становлении и развитии в универсуме образования» [3, с. 116]. Благодаря этому научному направлению становится возможным изучить сущность человека в специфике его человеческого способа жизни. Психологическая антропология как частный представитель общей антропологии также стремится изучить развитие человека в определенной природной и социокультурной среде. Специфическим предметом психологической антропологии является ценность и смысл бытия человека.

Личность современного педагога развивается в определенном ценностно-смысловом поле. Для того чтобы понять механизмы психологической антропологии в рамках изучаемой проблемы, необходимо ответить на ряд вопросов, касающихся профессионального развития и саморазвития учителя.

Во-первых, в психологической антропологии важно понять – кто развивается? В нашем случае – это человек-педагог как субъект собственной жизни. При этом объектом развития являются:

- 1) ценности, наиболее важными из которых следует считать:
 - самостоятельность,
 - индивидуальность,
 - личностный способ жизни,
 - самобытность;
- 2) педагогические способности, навыки и умения;
- 3) психологические качества педагога как детерминанты его успешности, в том числе способности к самоопределению, творческому саморазвитию и самообучению.

Одним из важнейших вопросов, касающихся психологической антропологии в профессиональном становлении учителя, следует считать вопрос о предмете преобразований – результатах развития. Анализ исследований современных педагогических концепций позволяет сделать вывод о том, что в результате развития личности педагога трансформируется:

1) «субъективная реальность» его жизнедеятельности (ценностно-смысловая нагрузка и субъективно-личностная значимость профессии);

2) «событийная общность» [4, с. 21]. Так, развиваясь в педагогической профессии, человек находится в системе постоянно функционирующих взаимосвязей, обеспечивающих внутреннее единство совместной деятельности со всеми участниками образовательных отношений.

Один из самых сложных вопросов – это вопрос о том, как осуществляется развитие человека в педагогической профессии? Здесь необходимо учесть исходные противоречия, в которых происходит развитие современного педагога. В условиях рисков современного образования учитель должен суметь оптимально использовать «субъективные ресурсы и личностный потенциал», добиться определенной продуктивности в своем профессиональном бытии. Педагог в настоящее время выступает как «субъект инновационной активности» и его профессиональное развитие происходит в контексте новых парадигм.

Механизмами развития личности современного педагога должны стать развитые рефлексивные способности как субъекта педагогической деятельности, способности к самоопределению, моделированию индивидуальной траектории развития, а также «освоение различных моделей профессионального роста» [1, с. 124] в рамках самопроектирования.

Учитывая противоречивые внешние условия, в том числе наличие существенного разрыва между запросами практики современной школы и качеством подготовки педагогических кадров, следует определить несколько приоритетных путей развития личности педагога. В частности, становление сущностных характеристик личности педагога предполагает наличие, прежде всего, «способности к рефлексивному анализу перспективности индивидуальной концепции педагогической деятельности» [1, с. 125]. Тогда саморазвитие педагога будет иметь несколько ведущих линий. Говоря на языке психологической антропологии «мишенями» саморазвития человека-педагога должны стать:

1) развитие профессионального самосознания, в котором будет проявляться масштаб сознания учителя и тип его субъектности; также он непосредственно будет отражать способы бытия человека в мире с другими;

2) развитие себя в деятельности и деятельности «через себя» (с учетом своей уникальности, индивидуальности), включение «самодеятельности» как проявление субъектности в деятельности.

В настоящее время «субъектность» в деятельности педагога проявляется и как «мотивация на участие в инновациях и творческом саморазвитии, готовности проявлять гражданский и профессиональный потенциал в процессе интеграции науки и технологий в мировую инновационную систему».

3) развитие человека-педагога в обществе, сообществе, событии. Взаимообогащение через самобытность каждого. Через событийную общность, как сплетение множества жизней, зарождается рефлексивное сознание педагога и его «целесоориентированная деятельность». В связи с расширением образовательного пространства и, как следствие, со-бытийной общности людей, педагог должен уметь грамотно взаимодействовать с разными группами населения, проявляя креативность, инициативность и гражданскую ответственность. Именно благодаря включению педагога в событийную общность, становится возможным развитие субъект-субъектных отношений в образовательном процессе, отличительными характеристиками которого являются эмоциональная компетентность, открытость, адекватность в деловом взаимодействии.

Перефразируя тезисы В. И. Слободчикова, мы считаем, что именно перечисленные выше линии развития личности педагога позволяют ему стать «автором» всех аспектов жизнедеятельности. Проявляя субъектность в таких способах бытия человека, как общность, сознание и деятельность, человек-педагог творчески преобразует окружающий мир, и это позволяет ему добиться полноты человеческой реальности в пространстве профессиональной сферы.

Таким образом, в развитии субъектности, переходя от развития к саморазвитию, «от обучения, которое носит информационный характер к продуктивной деятельности, от традиционной передачи знаний к осмысленным, активным, творческим действиям» [2, с. 176] происходит формирование внутренних механизмов самости, напрямую коррелирующих с индивидуальной траекторией «педагога развивающегося». Высший уровень профессионализма педагога можно связать с его творческим саморазвитием, проявляющим себя в «активном сотворчестве в разных видах образовательной деятельности, динамическом самовоспитании и самокоррекции» [2, с. 177], способствующим формированию Я-концепции современного педагога.

Динамика «субъектогенеза в пространстве профессионального бытия педагога» [1, с. 124] будет зависеть от ряда факторов, в частности,

от устойчивости субъектной позиции в совокупности внутренних механизмов моделирования регуляции и контроля саморазвития.

Литература

1. Ежак Е. В. Педагог как субъект профессионального бытия: психологические детерминанты и риски успеха // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. – 2015. – № 6. – С. 123–130.
2. Куровский В. Н. Педагогическая технология творческого саморазвития будущих педагогов на основе формирования ценностей как современная проблема российского образования / В. Н. Куровский, Л. Ф. Михальцова, Б. С. Воронин // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2018. – № 5 (194). – С. 175–182.
3. Слободчиков В. И. Психологическая антропология и современное образование // Педагогическое образование и наука. – 2014. – № 3. – С. 115–117.
4. Слободчиков В. И. Психологическая антропология: от истоков в будущее // Исследователь. – 2018. – № 1-2. – С. 20–23.

УДК 37.01

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

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@ail.ru

НОРМАТИВНО-ПРАВОВЫЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АНТРОПОЛОГИИ

LEGAL FRAMEWORK FOR EDUCATION IN THE CONTEXT OF PEDAGOGICAL ANTHROPOLOGY

Аннотация. В статье рассматриваются нормативно-правовые основы современного образования в контексте педагогической антропологии. Авторы анализируют документы, регламентирующие систему образования и педагогическую деятельность.

Ключевые слова: педагогическая антропология, нормативно-правовые основы, образование, педагогическая деятельность.

Abstract. *The article discusses the legal framework of modern education in the context of pedagogical anthropology. The authors analyze the documents regulating the education system and pedagogical activity. The article discusses the legal framework of modern education in the context of pedagogical anthropology. The authors analyze the documents regulating the education system and pedagogical activity.*

Key words: pedagogical anthropology, regulatory framework, education, pedagogical activity.

Большое значение для становления личности, формирования мировоззрения детей и молодежи в контексте педагогической антропологии имеет образование, являющееся приоритетной сферой государственной политики в РФ [6]. В настоящее время оно требует регулярного обновления нормативно-правовой базы, отражающей актуальные тенденции современных требований к качеству образовательных услуг, уровню профессионализма педагога и его готовности к инновационной педагогической деятельности [8, 9].

Международным документом, гарантирующим право каждого человека на образование, является Всеобщая декларация прав человека (1948г.), в статье 26 которой указано: «Каждый человек имеет право на образование. Образование должно быть бесплатным по меньшей мере в том, что касается начального и общего образования. Начальное образование должно быть обязательным. Техническое и профессиональное образование должно быть общедоступным, и высшее образование должно быть одинаково доступным для всех на основе способностей каждого» [1]. Конвенция о правах ребенка (1989 г.) закрепляет за государствами-участниками ООН обязанность признавать права ребенка на образование [3].

В Российской Федерации основным законом, закрепляющим право каждого гражданина на образование, выступает Конституция Российской Федерации, принятая всенародным голосованием 12 декабря 1993 г. Документ определяет уровень основного общего образования обязательным для каждого гражданина страны [4].

Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» направлен на закрепление изменений, происходящих в образовании в течение последних десятилетий [6]. Настоящий документ регламентирует основные принципы государственной политики и правового регулирования отношений в сфере образования; государственные гарантии реализации права на образование

в Российской Федерации; полномочия федеральных органов государственной власти в сфере образования; структуру системы образования; федеральные государственные образовательные стандарты и другие компоненты современной системы образования.

Инновационные преобразования, наблюдающиеся в современном обществе, в целом, и образовании, в частности, требуют систематической доработки, обновления содержания настоящего закона. Тем не менее, остается много вопросов, вызывающих бурные споры в общественной среде. Так, например, до сих пор ведется корректировка сущности и содержания единого государственного экзамена, что снижает доверие обучающихся и их родителей к подобной форме аттестации выпускников.

Закон не в полной мере решает вопросы дошкольного образования, которое в России не считается обязательным, и охват дошкольным образованием недостаточен, что способствует неравенству стартовых возможностей детей различных демографических групп и регионов. К сожалению, наблюдается зависимость уровня образования на обязательных ступенях от политики региональных властей. Неготовность родителей к участию в образовательном процессе зачастую сводит на нет усилия педагогов.

Вопросы финансирования образования, обозначенные в настоящем законе, не способствуют в полной мере решению экономических проблем. Учитывая, что финансирование образования зависит от роста экономики в разных регионах, объем внебюджетных расходов определяется традицией и политикой местных органов управления образования, отсутствуют четкие механизмы планирования финансирования образовательных организаций, наблюдается неравномерное распределение финансов в течение года. Кроме того, отмечается неподготовленность кадров к переходу на финансово-хозяйственную самостоятельность, в учебных программах, стандартах и педагогической практике недостаточно отражены современные представления о том, какие образовательные результаты являются востребованными экономикой, основанной на знаниях.

Дефицит педагогических кадров в настоящее вынуждает рассматривать вопрос о труде учителя по-новому. Педагогическое и научное сообщество обращает внимание на статью 46 настоящего закона «Право на занятие педагогической деятельностью», в пункте 1 которой говорится: «Право на занятие педагогической деятельностью имеют лица, имеющие среднее профессиональное или высшее образование и отвечающие квалификационным требованиям, указанным в квалификационных справочниках, и (или) профессиональным стандартам» [5]. Данный

пункт вызывает споры в педагогической среде, поскольку фактически означает, что занятие педагогической деятельностью не предполагает обязательного получения профессионального педагогического образования. Таким образом, ставится под сомнение необходимость формирования профессиональных компетенций будущих педагогов. Прежде чем будущий учитель приходит в школу, он изучает предметы по специальности, педагогику, методику преподавания, общую, возрастную, педагогическую, социальную психологию и другие предметы, по которым он получает знания, востребованные профессией педагога, развивает профессионально необходимые качества, важные для эффективной реализации педагогической деятельности. В процессе обучения студенты получают практические навыки в ходе прохождения педагогической практики под руководством компетентных педагогов (по предмету, методике, педагогике и психологии), которые учат их применению знаний, умений и навыков, полученных в образовательных организациях на практике. Педагогическая практика позволяет обучающемуся самостоятельно определиться (подходит ли ему эта профессия или нет, а также подходит ли он для этой профессии или нет). Если будущий учитель не самоопределяется, то в процессе педагогической работы, вместо того чтобы создавать условия для развития личности студента через субъект, он утверждает себя за его счет. Для повышения качества подготовки педагогических кадров лучше всего, если педагогический работник будет иметь именно педагогическое образование.

Вызывает неоднозначную оценку и исчезновение начального профессионального образования из перечня уровней образования. Как следствие, бывшие профессиональные технические училища и ряд колледжей перешли на уровень среднего профессионального образования. Однако, реальный уровень подготовки специалистов среднего звена в данных учреждениях не всегда соответствует требованиям стандартов среднего профессионального образования ввиду недостаточной материально-технической базы образовательных организаций, отсутствия педагогических кадров соответствующей квалификации, программно-методическим обеспечения образовательного процесса. Тем не менее, следует отметить возрастающую популярность средних профессиональных образовательных организаций среди абитуриентов и, как следствие, возрастание популярности получаемых на этой ступени обучения профессий.

В настоящее время научная общественность обсуждает вопрос обучения аспирантов по программам подготовки научно-педагогиче-

ских кадров в аспирантуре, являющимися программами высшего образования. Согласно статье 12 настоящего закона, образовательные программы высшего образования – программы бакалавриата, программы специалитета, программы магистратуры, программы подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре (адъюнктуры), программы ординатуры, программы ассистентуры-стажировки [7].

Можно предположить, что указанная мера, а именно перевод аспирантуры из послевузовского в высшее образование, влечет за собой снижение научной составляющей подготовки аспиранта, основная деятельность которого должна, по существу, заключаться в работе над диссертационным исследованием. Настоящий закон определяет обязанности педагогических работников, в числе которых осуществление деятельности на высоком профессиональном уровне; соблюдение правовых и этических норм, следование требованиям профессиональной этики; уважение чести и достоинства всех участников образовательных отношений; развитие у обучающихся когнитивных способностей, самостоятельности, инициативности, креативности, формирование патриотических качеств личности, способности к труду и жизни в условиях современного мира, культуры здорового и безопасного образа жизни; применение педагогически обоснованных и обеспечивающих высокое качество образования технологий обучения и воспитания и др.

Федеральные государственные образовательные стандарты призваны обеспечить единство образовательного пространства Российской Федерации; преемственность основных образовательных программ начального общего, основного общего, среднего (полного) общего, начального профессионального, среднего профессионального и высшего профессионального образования. В настоящее время вузы имеют возможность самостоятельно определять профессиональные компетенции, что дает больше возможностей при учете региональной и вузовской специфики по данному направлению подготовки. Значительно уменьшился необходимый порог количества педагогических работников, которые должны являться руководителями и (или) работниками иных организаций по профилю. В то же время ужесточилось требование к количеству преподавателей, имеющих ученую степень.

Содержание указанных документов находит отражение в основных профессиональных образовательных программах, учебных планах, учебно-методических комплексах по преподаваемым дисциплинам.

В настоящее время в пилотном режиме идет апробация профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего

образования) (воспитатель, учитель)», утвержденного приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от «18» октября 2013 г. № 544н. Документ содержит описание трудовых функций, входящих в профессиональный стандарт (функциональная карта вида профессиональной деятельности), характеристику обобщенных трудовых функций, перечень умений, которыми должен обладать педагогический работник [5].

В развитии современной педагогической антропологии большое значение принадлежит нормативно-правовому обеспечению гражданско-патриотического воспитания учащейся молодежи. Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016–2020 гг.» определяет цель государственной политики в сфере патриотического воспитания как совершенствование механизмов повышения эффективности работы по формированию гражданской ответственности детей и молодежи за судьбу страны, усиление консолидации общества для решения задач обеспечения национальной безопасности и эффективного российского государства, укрепления чувства ответственности за сохранение истории и культуры России, обеспечения преемственности поколений россиян, воспитания гражданина и патриота, любящего свою Родину и свой народ, имеющего активную гражданскую позицию [2].

Подводя итоги, хотелось бы отметить, что наличие в российском образовательном пространстве различных форм предоставления учебного материала в различных типах учебных заведений определенного уровня требует использования обновленных форм контроля со стороны органов управления образования в частности и государства в целом за выполнением нормативно закрепленных требований к образовательному процессу. Это необходимо потому, что современное общество, развивающееся в инновационных условиях, транслирует эти принципы в социокультурную сферу.

Литература

1. Всеобщая декларация прав человека. – URL: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/declhr.shtml
2. Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016–2020 годы». – URL: <http://government.ru/docs/21341/>
3. Конвенция о правах ребенка. – URL: <http://base.garant.ru/2540422/-1cafb24d049dcd1e7707a22d98e9858f/>
4. Конституция Российской Федерации. – URL: <http://www.constitution.ru/>
5. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем

образовании) (воспитатель, учитель)». – URL: <http://профстандартпедагога.рф/>

6. Редько Л. Л., Леонова Н. А. Антропологическая парадигма профессиональной подготовки педагогов в системе вузовского образования: методологический аспект // *Фундаментальные исследования*. – М.: Российская Академия Естествознания, 2015. – № 2. Ч. 15. – С. 3391–3395.

7. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». – URL: <http://base.garant.ru/70291362/>

8. Шумакова А. В., Тюренкова С. А. Формирование содержания педагогического образования в контексте компетентностной парадигмы образования // *Экономические и гуманитарные исследования регионов*. 2014. № 2. С. 30–37.

9. Шумакова А. В., Леонова Н. А. Педагогическое образование: современный опыт развития // *Экономические и гуманитарные исследования регионов: научно-теоретический журнал*. – Ростов-н/Д: Научно-исследовательский центр социально-гуманитарных проблем Кавказского региона. – 2017. – №3. – С. 56–60.

РАЗДЕЛ 2

АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОДГОТОВКИ И СОПРОВОЖДЕНИЯ УЧИТЕЛЯ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

SECTION 2

THE ANTHROPOLOGICAL BASIS OF PREPARATION AND SUPPORT OF TEACHERS IN MODERN CONDITIONS

УДК 378

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

РАЗРАБОТКА УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИХ МАТЕРИАЛОВ ПРИ СОЗДАНИИ СПЕЦИАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛОВИЙ В ВУЗЕ: АНАЛИЗ СОДЕРЖАНИЯ И ОСНОВНЫХ СТРУКТУРНЫХ КОМПОНЕНТОВ

DEVELOPMENT OF EDUCATIONAL AND METHODOLOGICAL MATERIALS WHEN CREATING SPECIAL EDUCATIONAL CONDITIONS IN THE UNIVERSITY: ANALYSIS OF CONTENT AND MAIN STRUCTURAL COMPONENTS

Аннотация. В статье представлена содержательная характеристика специальных образовательных условий для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и описана примерная структурная составляющая необходимого учебно-методического обеспечения осваиваемых дисциплин.

Ключевые слова: обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья, специальные образовательные условия, учебно-методическое обеспечение дисциплины, адаптационные учебно-методические комплексы.

Abstract. The article presents a meaningful description of special educational conditions for students with disabilities and describes an approximate structural component of the necessary educational and methodological support of the learned disciplines.

Key words: Students with disabilities, special educational conditions, educational and methodological support of discipline, adaptation educational and methodological complexes.

Создание специальных образовательных условий для обучающихся с ОВЗ и инвалидностью – одна из приоритетных задач развития вуза, трансформирующего и реализующего идеи инклюзивного образования и занимающегося подготовкой специалистов в обозначенной области.

Создание специальных условий – это достаточно большой перечень того, что необходимо предоставить образовательной организацией обучающимся различных нозологических групп для того, чтобы процесс обучения был возможным, доступным и качественным. Среди этого перечня особое место занимают специальные образовательные условия [1].

В соответствии с законом «Об образовании в Российской Федерации» под такими условиями понимаются условия обучения, воспитания и развития обучающихся с ОВЗ, включающие в себя:

- использование специальных образовательных программ, методов обучения и воспитания;
- специальных технических средств обучения коллективного и индивидуального пользования;
- предоставление услуг ассистента (помощника), оказывающего обучающимся необходимую техническую помощь;
- проведение групповых и индивидуальных коррекционных занятий, обеспечение доступа в здания организаций, осуществляющих образовательную деятельность, а также другие условия, без которых невозможно или затруднено освоение образовательных программ обучающимися с ограниченными возможностями здоровья [3].

Среди всех перечисляемых условий особое место занимает условие, обеспечивающее наличие и применение в учебном процессе специальных учебников, учебных пособий и дидактических материалов, то есть учебно-методического обеспечения, под которым понимается пакет учебно-методической документации, позволяющий реализовать и достигнуть планируемых результатов освоения ОП ВО [2].

Учебно-методическое обеспечение как компонент создания специальных условий должно:

- соответствовать требованиям образовательных стандартов как комплексной норме качества высшего образования по направлению и уровню подготовки;

– учитывать особые образовательные потребности обучающихся различных нозологических групп при структурировании учебного, учебно-методического и контрольно-оценочного материала;

– обеспечить такую организационную и содержательную целостность учебно-методических материалов для обучающихся с ОВЗ, которая бы позволила адаптировать материал к их потребностям в соответствии с особенностями восприятия ими учебной информации.

Обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья и обучающиеся с инвалидностью должны быть обеспечены печатными и электронными образовательными ресурсами в формах, адаптированных к ограничениям их здоровья и восприятия информации:

– для лиц с нарушениями зрения – в печатной форме увеличенным шрифтом, в форме электронного документа, в форме аудиофайла, в печатной форме на языке Брайля.

– для лиц с нарушениями слуха – в печатной форме, в форме электронного документа.

– для лиц с нарушениями опорно-двигательного аппарата – в печатной форме, в форме электронного документа, в форме аудиофайла.

Учет именно этих требований при разработке учебно-методических материалов для групп обучающихся с определенными образовательными потребностями позволит не только качественно разработать и структурировать учебно-методический материал по определенной дисциплине, но и будет способствовать созданию специальных образовательных условий для обучающихся, позволит им глубоко осваивать изучаемый материал и получать умения и навыки его применения в практической деятельности.

Итак, с целью анализа содержания и основных структурных компонентов учебно-методических материалов, которые могут быть применены в учебном процессе как для нормативно развивающихся студентов, так и для студентов, имеющих ОВЗ, разработка учебно-методических материалов должна осуществляться в соответствии с определенным структурным алгоритмом.

Примерный план структурных составляющих адаптационных УМК может включать в себя следующие элементы:

– концепцию учебной дисциплины, которая должна отражать основные идеи и общие положения учебной дисциплины, ее системное конструирование с учетом особых образовательных потребностей студентов различных нозологических групп, которая содержит описание

целей и задач учебной дисциплины, ее места в структуре образовательной программы и основные требования к компетенциям обучающегося, необходимым для освоения дисциплины;

– перечень планируемых результатов обучения по дисциплине, которые помогут охарактеризовать, что при изучении дисциплины обучающиеся должны знать, уметь и какими навыками владеть в соответствии с компетенциями и содержанием основных тем дисциплины;

– структуру дисциплины, включающую в себя тематический план, формы текущей и промежуточной аттестации, темы лекционного курса, темы практических (лабораторных) занятий и содержание каждого занятия;

– описание применяемых образовательных технологий с перечислением и характеристикой тех образовательных технологий, которые можно эффективно применять для обучающихся с ОВЗ, так как они направлены на создание специальных, комфортных для студента и освоения учебного материала образовательных условий;

– методические указания для обучающихся по освоению дисциплины, по организации самостоятельной работы, по подготовке к лабораторному занятию, к тестированию / собеседованию и т.д.;

– методические рекомендации для преподавателя, описывающие создание условий для эффективного приёма и передачи учебной информации во время образовательной деятельности обучающимися с ОВЗ и инвалидностью, и основные положения для адекватного выбора методов обучения, который должен осуществляться профессорско-преподавательским составом;

– учебно-методическое обеспечение дисциплины с указанием перечня основной, дополнительной, учебно-методической учебной литературы и ресурсов информационно-телекоммуникационной сети «Интернет», необходимых для освоения дисциплины;

– описание материально-технической базы, необходимой для осуществления образовательного процесса по дисциплине, позволяет отобразить перечень специализированных аудиторий и оборудования с указанием средств обучения общего и специального назначения. В перечне обозначаются те аудитории, где должны или могут обучаться лица с ОВЗ и где предусмотрено соответствующее количество мест для обучающихся с учётом ограничений их здоровья. Кроме того, это должны быть аудитории, куда будет обеспечен беспрепятственный доступ для обучающихся;

– оценочные средства (описание показателей и критериев оценивания компетенций на различных этапах их формирования, описание шкал оценивания).

Итак, подводя итог анализу учебно-методического обеспечения образовательного процесса при создании специальных образовательных условий в вузе для обучающихся с ОВЗ можно заключить, что учебно-методический комплекс дисциплины представляет собой структурированный системный комплекс учебно-методических материалов, обеспечивающих качественное освоение обучающимися содержания дисциплин и позволяющих эффективно формировать определенные образовательной программой высшего образования компетенции.

УМК дисциплин являются основным средством решения задачи оснащения учебного процесса учебно-методическими, справочными и другими материалами, позволяющими улучшить качество подготовки обучающихся, а также задачи внедрения в учебный процесс передовых методик обучения.

Литература

1. Артеменко О. Н. Труфанова А. А. Содержания и условия подготовки педагогических кадров для реализации инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья // Инклюзивные процессы в международном образовательном пространстве: материалы II Международного интернет-симпозиума. – 2016. – С. 197–201.

2. Брызгалова С. О., Зак Г. Г. Инклюзивное образование: международный опыт, современные тенденции // Инклюзивное образование: методология, практика, технология: материалы международной научно-практической конференции / под ред. О. Н. Ертанова, М. М. Гордон. – М., 2011. – С. 41–43.

3. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» (от 29.12.2012 N 273-ФЗ) Статья 2;79. Электронный ресурс: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/

УДК 371.3

Ахмедова Эльмира Магомедгаджиевна
ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский
федеральный университет», г. Ставрополь

Akhmedova E. M.
FSIEI HE «North-Caucasus Federal University», Stavropol
E-mail: arimle.ru@mail.ru

ВИДЫ И ОСОБЕННОСТИ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ

TYPES AND FEATURES OF GAMING LEARNING TECHNOLOGIES

Аннотация. В данной статье рассматривается функционал игрового метода обучения, применение игровой технологии в действии, виды педагогических игр, особенности игрового направления обучения. Одним из способов организации и координирования деятельности людей является игра. Игра рассматривается как инновационный метод, который помогает сделать процесс обучения более интересным, захватывающим и занимательным. Указано разделение игр на типы: сюжетные, деловые, ролевые, предметные, имитационные, игры-драматизации. Рассмотрены несколько разновидностей педагогических игр: физические, мыслительные, рабочие, общественные и психологические.

Ключевые слова: игры, игровые технологии, обучение, воспитание, сюжетные игры, ролевые игры, предметные игры, физические игры, имитационные игры, игры-драматизации.

Abstract. This article discusses the functionality of the game learning method, the application of game technology in action, the types of pedagogical games, the features of the game direction of training. One of the ways to organize and coordinate the activities of people is the game. The game is considered as an innovative method that helps to make the process of learning more interesting, exciting and entertaining. The division of games into types is distinguished: story, business, role-playing, subject, imitation, dramatization games. Several varieties of pedagogical games are considered: physical, mental, working, social and psychological.

Key words: games, game technologies, training, education, story games, role-playing games, subject games, physical games, simulation games, dramatization games.

Одним из способов организации и координирования деятельности людей является игра. Этот метод помогает сделать процесс обучения более интересным, захватывающим и занимательным.

Игровые технологии обучения – это определенная заданная ситуация, в которой за основу взят социальный опыт людей. Субъект попадает в определенные условия и при этом развивает в себе новые, не свойственные личности, качества, поведение человека при этом преимущественно контролируется [1].

Функциональное назначение игрового метода обучения очень многозначно. Основные миссии данного метода обучения следующие:

– развлекательная миссия – пробуждает интерес субъекта к процессу деятельности, вдохновляет, возбуждает, развлекает;

– коммуникативная миссия – создает поле для применения в деятельности базовых навыков и умений. Разговор в данном случае как проводник, направляющий к общей цели;

– игротерапевтическая миссия – это непосредственное проецирование различных трудностей каких-либо сфер деятельности в заданную ситуацию;

– распознавательная миссия – это своего рода заикленность и заинтересованность в самоизучении и самоанализе в ходе игровой деятельности;

– корректировочная миссия – это введение положительных изменений в ту или иную ситуацию при помощи поиска всевозможных вариантов развития событий;

– миссия межнационального общения – процесс знакомства, общения и поддержания различных национальных ценностей и культур. В основу данной миссии положены социально-культурные и общечеловеческие ценности;

– миссия социализации – это реальное или искусственное создание условий, при которых участники создают объективные взаимоотношения [3].

Привычно описывать игровые технологии в педагогике следующим образом – это то или иное действие, которое состоит из нескольких основных шагов. Это непосредственное планирование общих целей, составление и корректировка планов, затем выполнение самой задачи. Если в течение проведения работы не возникнет трудностей, правильным будет внесение таких пунктов, как разбор и анализ всего процесса.

Если все условия близки к реальности, многие аспекты можно наблюдать в реальной жизни, то и деятельность приобретает определенный смысл. Нельзя нарушать условие, при котором у всех участников должны быть право выбора и ответственность за свои действия. Лишь при соблюдении этих нетрудных требований происходит полное утверждение человеком самого себя [5].

Таким образом, игра содержит в себе несколько основных составляющих: образы, игровые процессы, замена настоящих вещей условными, естественная коммуникация между участниками, условный сюжет.

Издавна эффективным способом передачи информации являлись игровые технологии, которые использовались в целях обучения и воспитания. В народной педагогике данный метод использовали для передачи опыта от старшего поколения младшему. Игровые технологии чаще всего используют в ДООУ, так как ведущим видом деятельности в этом возрасте является игра, также его используют во внешкольных образовательных центрах [2].

Для того чтобы сделать учебный процесс активным и интенсивным, современные педагоги в школе используют игровые технологии. Игровые технологии используются не во всех видах деятельности для организации учебного процесса. Чаще всего данные технологии используются применительно для всего образовательного процесса, а не для отдельных тем. Иногда он применяется как одна из форм для закрепления материала на обобщающем уроке.

Наиболее популярным является применение игровой технологии как одного из методов внеклассной работы. Игровая тематика развивалась для максимально эффективного воздействия на учеников. Дети, которые погружены в определенные условия, проявляют больший интерес к процессу обучения и конкретной теме [4].

Рассмотри более детально применение игровых технологий. Существует ряд правил, которых стоит придерживаться во время игры:

- игровая форма является основным видом для организации учебного процесса со стороны педагога;
- отдельная игра и ее правила диктуют ход работы урока;
- для того, чтобы поменять дидактическую задачу на игровую, нужно добавить элемент соперничества между участниками;
- для того, чтобы исход игры стал очевидным и выполнимым, необходимо правильно поставить задачи [4].

Необходимо помнить, что игра ради самой игры в учебном процессе – это грубая ошибка. Ключевым моментом здесь является создание и дальнейшее осознание целей этого метода. Педагог обязан систематизировать весь дальнейший процесс и понять, оправдывает ли себя в применении к конкретной изучаемой теме метод игры. Непосредственное отслеживание и контроль над введением развлекательной составляющей в учебный процесс необходимы, так как всегда должна преобладать учебно-познавательная направленность.

Педагогические игры можно классифицировать на физические, мыслительные, рабочие, общественные и психологические. По виду педагогического процесса выделяют учебные и познавательные, репродуктивные и коммуникативные игры [5].

Согласно игровой методике, игры можно подразделить на определенные группы. Первая группа – игры со строго установленными правилами, другая группа – правила устанавливаются во время игры, а третья – в свободной форме. Предметные, спортивные, интеллектуальные, строительные, музыкальные игры относятся к играм со строго установленными правилами. Художественные, театральные, свадебные, игры в профессию относятся к играм со свободным ходом.

Разделенный на типы существует много: сюжетные, деловые, доле-вые, предметные, имитационные, игры-драматизации.

Специфика каждого из видов зависит от дополнительных факторов, которые могут быть выполнены непосредственно с предметами и без предметов, бывают уличные, комнатные, с применением компьютера. Наличие инвентаря, местоположение – все это влияет на дальнейший ход игры, и эти моменты должен учитывать наставник.

Многие специалисты делят все игры на типовые группы, где они располагаются по своему особому типу: игровые праздники, игровой фольклор, театральные действия, тренинги, анкеты, вопросники, тесты, импровизации, соревнования, пртивоборства, конкурсы, старты и т. д.

Особенность игрового направления обучения заключается в том, что игровая ситуация в педагогике – это один из важнейших аспектов интерактивного обучения ребенка. Система применима не только по отношению к детям дошкольного возраста, но и в старшей школе. Со временем она трансформируется из учебной деятельности в общественно-полезную и профессиональную. Она оставляет отпечаток на процессе развития и формирования ребенка, позволяя охватить и запомнить больший объем информации [6].

Педагогу бывает сложно оптимально сочетать метод игры с другими направлениями в обучении. Эффективность состоит в том, что в игровой технологии сочетаются несколько значащих факторов. В ней есть свобода действий и четкое распределение обязанностей, напряженные моменты и развлечение, реальность и мистика, эмоции и рациональное мышление.

Для того, чтобы воспитать в ребенке ответственность, организованность и заинтересованность, а также навыки и умения командной работы, в педагогике применяются игровые технологии. Поэтому перед педагогом стоит задача выработки мотивации у обучающихся. Ребенок в процессе игры мотивирован собственной заданной целью, он в любом

случае будет запоминать материал, поданный в ходе игры, ведь это нужно ему самому.

Литература

1. Вавилова Л. Н., Кузина Т. С. Методические рекомендации / под общ. ред. В. М. Паниной. – Кемерово: Изд-во ГОУ «КРИПО», 2007. – 94 с.
2. Дыбина О. В. Игровые технологии ознакомления дошкольников с предметным миром. Практико-ориентированная монография. – М.: Педагогическое общество России. 2008. – 128 с.
3. Ермолаева М. Г. Игра в образовательном процессе: Методическое пособие / М. Г. Ермолаева. 2-е изд., доп. – СПб.: СПб АППО, 2005. – 112 с.
4. Пидкасистый П. И., Хайдаров Ж. С. Технология игры в обучении и развитии: учебное пособие. – Моск. пед. ун-т, Рос. пед. агентство. 1996. – 269 с.
5. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии: учебное пособие. – М.: Народное образование. 1998. – 256 с.
6. Михайленко Т. М. Игровые технологии как вид педагогических технологий // Педагогика: традиции и инновации: материалы Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, октябрь 2011 г.). Т. I. – Челябинск: Два комсомольца, 2011. – С. 140–146. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/19/1084/> (дата обращения: 08.10.2019).

УДК 808.5

Позднякова Ирина Робертовна

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

Pozdnyakova I. R.

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

АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ОПРЕДЕЛЕНИЮ РОЛИ ЯЗЫКА В РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГА

ANTHROPOLOGICAL APPROACH TO DETERMINING THE ROLE OF LANGUAGE IN THE DEVELOPMENT OF THE TEACHER'S PERSONALITY

Аннотация. *В данной статье проводится краткий анализ теоретической разработанности научной проблемы определения роли языка в развитии личности педагога. Актуализируется роль языка в образовательном процессе, в частности его значимость в профессионально-личностном развитии педагога. Более детально автор раскрывает перечень необходимых и обязательных качеств речи педагога.*

Ключевые слова: антропологический подход, родной язык, речь педагога, правильность речи, логичность речи, информативность и достоверность речи, уместность речи, богатство и выразительность речи, доступность речи, чистота речи.

Abstract. *This article provides a brief analysis of the theoretical elaboration of the scientific problem. The role of language in the educational process is actualized, in particular its importance in the professional and personal development of the teacher. In more detail the author reveals the list of necessary and obligatory qualities of speech of the teacher.*

Key words: anthropological approach, native language, teacher's speech, correctness of speech, logic of speech, information and reliability of speech, appropriateness of speech, richness and expressiveness of speech, accessibility of speech, purity of speech.

Антропологическое обоснование значимости научного знания лежит в основе многих исследований. Д.К. Танатова в своих работах анализирует методологическую сущность антропологического подхода в рамках социальных исследований [16, с. 146–153]. Как фундаментальную социоприродную целостность феномен человека рассматривает Г. М. Коджаспирова [9, с. 8–20]. В. И. Слободчиков поднимает вопрос возможности построения отечественного образования в антропологическом русле [14].

Подобные исследования на стыке антропологии и лингвистики проводятся и зарубежными учеными. С. Балари и др. изучают языковую иерархию в русле интермодальной междисциплинарной теории [1, с. 157–178]. Д. Бреннейс предлагает вниманию читателя матрицу языка в контексте антропологической лингвистики [2].

На современном этапе развития общества и образования особого внимания требует проблема языкового развития педагога в антропологическом аспекте. Научными основаниями для подобного исследования могут служить работы, рассматривающие языковую личность, ее обобщенный образ как носителя коммуникативно-деятельностных и культурно-языковых знаний, ценностей, а также установок и поведенческих реакций [8].

Особо важную роль язык играет в образовательном процессе. К. Менкен и О. Гарсия в своей книге «Negotiating language education policies: Educators as policymakers» («Обсуждение политики языкового образования: педагоги как политики») исследуют проблему занимаемого педагогом места в языковой политике в области образования [4]. Значимость языка в жизни не только педагога, но и любого человека неоспорима. Благодаря ему люди могут общаться, выражая мысли, чувства,

эмоции. Через тщательный анализ получаемой информации от научного сообщества зарождается новое знание, происходит познание мира, социума, окружающих явлений действительности.

В педагогическом общении язык выступает важным средством эффективного взаимодействия педагога и обучающегося. П. Гиббонс в своем научном исследовании приходит к выводу, что общение учителя с его учениками способствует развитию языковых компетенций последних [3, с. 247–273]. Безупречное владение родным языком продиктовано требованиями развивающегося общества. От того, насколько точно, понятно педагог излагает научные факты, собственные мысли, аргументирует выводы, зависит их доступность пониманию учащихся, а следовательно, и успешность процесса обучения. Учитель, являясь примером для подрастающего поколения, должен обладать ясной речью, выразительной дикцией, убедительностью высказываний, а также умением слушать собеседника, создавая тем самым атмосферу понимания, устанавливая психологический контакт с детьми. Именно от педагога зависит, будет ли подрастающее поколение ценить и уважать свой родной язык, будут ли граждане нашей страны грамотными и образованными. Перед учителем ставится много задач, которые он должен выполнять. При этом на нем лежит огромная ответственность, т.к. он играет не последнюю роль в формировании личности, становлении ее мировоззрения. Любая информация, преподносимая в аудитории обучающимся, должна проходить тщательный отбор. Она должна быть достоверной, соответствовать возрасту ученика, т.е. доступной пониманию.

Нельзя забывать и о соблюдении языковых норм, а именно орфоэпических правилах (литературное произношение), нормах словообразования и изменения словоформ и др. Данные критерии будут определять правильность речи педагога. Вопросы совершенствования произносительной культуры занимались Т. И. Зиновьева [6, с. 26.], Л. М. Пазова, И. В. Щербашина [11], Т. А. Гридина, Н. Коновалова [5] и др.

Развитию у обучающихся чуткости к точному словоупотреблению будет способствовать семантическая сторона речи педагога. Смысловое содержание того, что говорит учитель, должно соответствовать информации, лежащей в основе высказывания. Такое качество речи можно обозначить как ее точность. Изучением семантических элементов речи, их взаимосвязей занималась О. Г. Ивановская [7], И. В. Колосова, А. О. Дятлова [10, с. 67–70], О. С. Ушакова [17, с. 541–547] и др.

В неразрывной связи с этим качеством речи находится и такое, как ее логичность. То есть мысль педагога, ее различные компоненты должны иметь смысловые связи.

В образовательном процессе значимо не только то, что говорит педагог, но и как говорит. Чтобы учебное занятие было интересным, захватывающим внимание учеников, недостаточно только лишь тщательного подбора его содержательно-информационной части. О значимости интонации в голосе учителя говорят Н. В. Поповицкая [12], Н. Н. Самойлес [13], Т. А. Стародубова, Т. Н. Фадькина, О. Н. Лапина [15, с. 70–74] и др. Создать атмосферу эмоционального сопереживания поможет такая особенность речи учителя, как выразительность, включающая и интонацию, и темп речи, и тембр голоса, и его силу и высоту, и, конечно, дикцию. Сделать речь более яркой, красочной, экспрессивной могут помочь стилистические фигуры, к которым относятся антитеза, аллегория, градация, инверсия, повтор, парцелляция, эпифора, анафора, оксюморон, умолчание и др. Их адекватное использование в педагогическом общении способствует установлению контакта в речевом взаимодействии, долговременному удержанию внимания, заинтересованности. Использование педагогом разнообразных языковых единиц, оптимизирующих выдаваемую информацию, свидетельствует о богатстве его речи.

Нужно сказать, что для каждого педагога важно уметь сориентироваться в ситуации общения, принять во внимание позицию ученика, не забывая о формулах речевого этикета. Сформированность данных умений будет свидетельствовать о развитости такого речевого качества, как уместность.

И, конечно же, речь педагога должна быть чистой, т.е. не содержать элементы, чуждые русскому литературному языку.

Совершенствование и укрепление позиций русского языка происходит и на государственном уровне. Принят и действует закон о русском языке как государственном в Российской Федерации. При Президенте РФ функционирует Совет по русскому языку. Принята Федеральная Программа поддержки русского языка и культуры. Помимо этого русский язык как учебная дисциплина преподается в вузах в рамках различных курсов. Однако для сохранения значимости родного языка нельзя уменьшать количество учебного времени, отводимого на его изучение, на занятия литературой. Нецелесообразно упразднять такую важную для развития речи каждого человека форму работы, как сочинение, отдавая предпочтение тестовым заданиям. Для более прочного закрепления знаний необходимо больше практико-ориентированных занятий.

Литература

1. Balari S. et al. The Archeological Record Speaks: Bridging Anthropology and Linguistics // *Bilingualistic Investigations and the Formal Language Hierarchy*. – Routledge, 2018. – С. 157–178.
2. Brenneis D. *The matrix of language: Contemporary linguistic anthropology*. – Routledge, 2018.
3. Gibbons P. Mediating language learning: Teacher interactions with ESL students in a content-based classroom // *Tesol Quarterly*. – 2003. – Т. 37. – №. 2. – С. 247–273.
4. Menken K., García O. (ed.). *Negotiating language education policies: Educators as policymakers*. – Routledge, 2010.
5. Гридина Т. А. и др. Орфоэпический словарь: границы дозволенного // *Филологический класс*. – 2010. – №. 24.
6. Зиновьева Т. И. Звуковая сторона речи и произносительная культура // *Начальная школа*. – 2014. – Т. 1. – №. 7. – С. 26.
7. Ивановская О. Г. Семантический резонанс у учителей на педагогические тексты, иллюстрирующие профессиональное использование просодических компонентов речи // *Гуманизация образования*. – 2016. – №. 1.
8. Карасик В. и др. Языковая личность как предмет изучения антропологической лингвистики // *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*. – 2011. – Т. 62. – №. 8.
9. Коджаспирова Г. М. Педагогическая антропология как отрасль знания // *Вестник Московского городского педагогического университета*. Серия: Педагогика и психология. – 2012. – №. 4. – С. 8–20.
10. Колосова И. В. Речевая развивающая среда. Основные направления ее организации // *Дошкольное воспитание*. – 2010. – №. 6. – С. 67–70.
11. Пазова Л. М., Щербашина И. В. К вопросу о методах формирования звуковой культуры речи младших школьников // *Новые технологии*. – 2010. – №. 4.
12. Поповицкая Н. В. Современные требования к педагогу в межличностном восприятии // *Перспективы науки и образования*. – 2013. – №. 5.
13. Самойлес Н. Н. Слагаемые профессионального портрета учителя: к вопросу о роли невербального компонента коммуникативной культуры педагога // *Вестник Томского государственного педагогического университета*. – 2011. – №. 4.
14. Слободчиков В. И. Антропология образования как предчувствие смысла // *Наука и школа*. – 2015. – №. 6.
15. Стародубова Т. А., Фадькина Т. Н., Лапина О. Н. Значение звуковой культуры речи в формировании полноценной личности // *Вестник Рязанского государственного агротехнологического университета им. П.А. Костычева*. – 2014. – №. 1. – С. 70–74.
16. Танатова Д. К. Методологическая сущность антропологического подхода в исследовании современных проблем человека // *Социальная политика и социология*. – 2007. – №. 3. – С. 146–153.
17. Ушакова О. С. Осознание языка в процессе развития речи в дошкольном детстве // *Профессионализм педагога: сущность, содержание, перспективы развития*. – 2017. – С. 541–547.

УДК 371.134

Рукавишникова 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

ТЕХНОЛОГИИ СОПРОВОЖДЕНИЯ ПЕДАГОГА В ОСУЩЕСТВЛЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

TEACHER SUPPORT TECHNOLOGIES IN THE IMPLEMENTATION OF PROFESSIONAL ACTIVITIES

Аннотация. В статье рассматриваются теоретические и прикладные вопросы сопровождения педагога в осуществлении профессиональной деятельности в контексте современных требований. Представленные результаты актуализируют необходимость реализации системы сопровождения педагога в профессиональном пространстве современной образовательной организации. Применение описанных в статье технологий сопровождения позволит обеспечить реальный развивающий эффект как в профессиональной деятельности педагога, так и в его профессионально-личностном развитии.

Ключевые слова: педагог, профессиональное развитие, непрерывное образование, способность к саморазвитию и самообразованию, мотивационная среда, сопровождение, технологии.

Abstract. The article discusses theoretical and applied issues of supporting a teacher in the implementation of professional activities in the context of modern requirements. The presented results actualize the need to implement a teacher support system in the professional space of a modern educational organization. The application of the support technologies described in the article will provide a real developmental effect both in the professional activity of the teacher and in his professional and personal development.

Key words: teacher, professional development, continuing education, ability to self-development and self-education, motivational environment, support, technology.

В фокусе современных исследований проблем и тенденций развития профессиональной деятельности современного педагога обозначена проблема сопровождения (М. Р. Битянова, И. В. Дубровина Е. И. Казакова, В. И. Слободчиков и др.) [1; 4; 9; 14]. В работах Е. И. Казаковой [4], М. Р. Битяновой [1] категория «сопровождение» рассматривается как область научно-практической деятельности. Базовым положением

новой образовательной технологии для формирования теории и практики комплексного сопровождения стал системно-ориентационный подход, основу которого представляет опора на внутренний потенциал субъекта развития. Большинство исследователей отмечают, что сопровождение «предусматривает поддержку естественно развивающихся реакций, процессов и состояний личности» [8]. Более того, успешно организованное сопровождение открывает перспективы личностного роста, помогает человеку войти в ту «зону развития», которая ему пока еще недоступна [3].

Как показал проведенный анализ, идея сопровождения разрабатывалась, прежде всего, на уровне общего образования, впоследствии – профессионального образования. По нашему убеждению, идея сопровождения имеет универсальный характер, ее реализация возможна как стратегия поддержки педагога:

– в его профессиональном развитии в соответствии с требованиями профессионального стандарта и современной образовательной практики;

– в профессиональной самореализации.

Как показывает практика и результаты опроса слушателей программ профессиональной подготовки и курсов повышения квалификации, обучающихся на факультете дополнительных образовательных программ Ставропольского государственного педагогического института, на сегодняшний день опыт сопровождения педагога в образовательной организации практически отсутствует или представлен незначительно. На наш взгляд, основная проблема при организации этого процесса состоит в том, что он строится и осуществляется в тех формах и с использованием тех технологий, которые не в полной мере способствуют формированию у педагога профессиональных компетенций, необходимых ему для осуществления деятельности в условиях информационного общества и современной социокультурной ситуации.

Необходимость организации системы сопровождения профессиональной деятельности педагога обусловлена реализацией идеи непрерывного образования, ориентированной на развитие и саморазвитие личности педагога, освоение и самопроектирование профессионально ориентированных видов деятельности, определение своего места в мире профессий, реализацию себя в профессии и самоактуализацию своего потенциала для достижения профессионализма и мастерства. Сопровождение следует рассматривать как деятельность, направленную на создание в образовательной организации системы условий, способствующих успешному профессионально-личностному развитию, а также на

овладение методами разрешения наиболее типичных проблем, с которыми сталкивается педагог в процессе осуществления профессиональной деятельности.

Анализ научной литературы и исследований позволяет выделить ряд преимуществ модели сопровождения педагога, осуществляющего профессиональную деятельность в современной образовательной организации: соответствие требованиям времени; универсальность применения в различных сферах и направлениях педагогической деятельности и разные формы воплощения; нацеленность на нейтрализацию профессионального неблагополучия путем создания условий как для проявления и развития ресурсов личности педагога, так и для эффективности образовательного процесса и качества образовательных результатов; равноправное участие и активность всех субъектов сопровождения, их взаимодополняемость и т.д.

Реализация системы сопровождения педагога в образовательном пространстве современной образовательной организации может обеспечить: поиск скрытых ресурсов развития личности педагога и опору на ее собственные возможности → создание условий для развития → осуществление пролонгированной помощи → полноценную реализацию профессионального и личностного потенциала и удовлетворение профессиональной деятельностью субъектом педагогического труда.

Выбор технологий сопровождения педагога в осуществлении педагогической деятельности и профессионально-личностном развитии будет определяться, прежде всего,

– на личностном уровне – самим педагогом, исходя из понимания своих профессиональных интересов, запросов, затруднений и мотивации и готовности к изменениям;

– на институциональном уровне – образовательной организацией, исходя из сложившейся системы мониторинга и экспертизы (аудита), функционирования методической службы и др.

Независимо от того, какие технологии сопровождения будут выбраны и определены как приоритетные, их реализация позволит включить педагога в моделируемые среды, где будет предусмотрена возможность самостоятельных профессиональных «проб», действий с реальным развивающим эффектом.

Представим технологии сопровождения педагога в осуществлении профессиональной деятельности, рассмотрев результативность их применения на разных этапах сопровождения:

Этап 1. Диагностика возникшей проблемной ситуации и/или профессионального запроса – технология экспертизы.

Этап 2. Информация о возникшей проблеме и путях её решения и/или об источниках и способах удовлетворения профессионального запроса – технология экспертизы; технология рефлексии.

Этап 3. Консультации на этапе выработки плана и принятия решений – технология рефлексии.

Этап 4. Оказание помощи на этапе реализации плана решений – технология экспертизы; технология индивидуального профессионального маршрута; тьюторская технология; технология портфолио и технология рефлексии.

Так, технология экспертизы в полной мере может быть реализована на этапе диагностики возникшей проблемной ситуации и/или профессионального запроса. Технология экспертизы позволяет:

- осуществить совместно с педагогами анализ образовательной среды с точки зрения тех возможностей, которые она предоставляет для осуществления педагогом профессиональной деятельности и его профессионально-личностного развития;

- определить критерии профессиональной компетентности педагога;

- определить соответствие педагога требованиям профессионального стандарта посредством проведения внутреннего и внешнего аудита и др.

Исходя из этого, такую технологию можно рассматривать как технологию психолого-педагогической экспертизы профессиональной компетентности педагога, выполняющую, прежде всего, диагностическую функцию [7]. Экспертиза – это процесс экспертного анализа и оценочных суждений о профессиональной компетентности педагога и рефлексии им собственной деятельности, общения с позиций результативности. При этом экспертиза не является самоцелью, а служит условием для дальнейшего личностного роста педагога, его профессиональной самореализации и самосовершенствования. Если экспертиза выполняет позитивно-стимулирующую, прогностическую и конструктивную функции, она становится фактором повышения профессиональной компетентности педагога [7; 13].

Технология рефлексии универсальна по своему механизму и может быть использована на всех этапах сопровождения. Вместе с тем, наиболее эффективна будет использование этой технологии на этапе информации о возникшей проблеме и путях её решения и/или об источниках и способах удовлетворения профессионального запроса и консультации на этапе выработки плана и принятия решений.

Основными сферами применения технологии рефлексии является мышление и самосознание, коммуникация и деятельность личности педагога. Необходимость использования рефлексии как технологии анализа профессионального поля педагога находит отражение в таких актуальных нормативных документах, которые будут регламентировать деятельность педагога в современной образовательной реальности: профессиональный стандарт педагога [10] и национальная система учительского роста [6]. Формами реализации технологии рефлексии в модели сопровождения педагога могут быть:

- рефлексивный практикум;
- рефлексивный семинар;
- рефлексивный дневник;
- рефлексивные сессии и др.

Любая из указанных форм создает рефлексивную среду, способствующую наиболее полному осмыслению педагогом профессиональной реальности [15].

В современную образовательную практику активно входит технология тьюторства [5]. Это происходит, прежде всего, на уровне общего и дополнительного образования и определяет смену личностных приоритетов педагога, профессиональных компетенций, профессиональных позиций педагога по отношению к образовательному процессу и его субъектам.

Цели и содержание тьюторской технологии соответствуют этапу реализации плана решений в модели сопровождения педагога. Функциональное и содержательное наполнение тьюторства позволяет рассматривать возможность использования этой технологии и в модели сопровождения педагога в процессе осуществления им профессиональной деятельности. Содержание и формы организации деятельности тьютора вариативны. Независимо от выбранной формы, тьютор осуществляет свою деятельность в трех направлениях:

– в мотивационном направлении: в определении уровня мотивации педагога на готовность к изменению и профессионально-личностное развитие, в соотношении различных ожиданий педагогов, их приоритетов и целей в построении своих индивидуальных образовательных программ;

– в коммуникативном направлении: работа тьютора направлена на обеспечение обратной связи и ее результативности, умения вести диалог;

– в рефлексивном направлении: деятельность тьютора направлена на обеспечение понимания, своевременную организацию конструктивной критики и поиск решения.

Технология индивидуального профессионального маршрута в модели сопровождения педагога будет целесообразна на этапе реализации плана решений. Эта технология решает в первую очередь группу профессиональных задач проектирования и осуществления профессионального самообразования педагога при методическом сопровождении этого процесса [11].

В качестве примера использования этой технологии представим результаты реализации программы краевой инновационной площадки «Развитие профессиональной компетентности педагогических работников в условиях внедрения ФГОС ООО» МАОУ лицея № 17 города Ставрополя в период с 2016 по 2018 гг. Основной целью исследования была разработка системы управления развитием профессиональной компетентности педагога. Объектом исследования была определена профессиональная компетентность педагогов, а его предметом – управление развитием профессиональной компетентности педагогов в образовательной организации.

В лицее была апробирована одна из технологий, в которой был реализован принцип «зоны ближайшего профессионального развития». Безусловно, выбор, проектирование и реализация индивидуального профессионального маршрута являются самостоятельным выбором педагога и не могут быть обязательными, регламентированными администрацией лицея. Вместе с тем создание условий для того, чтобы педагог рассматривал индивидуальный профессиональный маршрут как технологию личностно-профессионального развития, – это одно из приоритетных направлений администрации образовательной организации. В этом случае мотивационная среда рассматривалась как необходимое условие развития образовательной организации и профессионального развития и самореализации педагога [12]. На заключительном этапе реализации программы краевой площадки индивидуальный профессиональный маршрут был представлен как инновационный продукт.

Технология портфолио в модели сопровождения педагога будет целесообразна на этапе реализации плана решений. Данную технологию рекомендуют использовать как результирующую технологию сопровождения педагога в осуществлении профессиональной деятельности и профессионально-личностного развития. По результатам исследования И. Л. Васюкова, апробировавшего технологию, портфолио является инструментом самопознания, самооценки, саморазвития и самопрезентации специалиста. И. Л. Васюков исходит из того, что административные системы управления деятельностью (контроль, экспертиза, аттестация) недостаточно эффективны, часто вызывают сопротивление

управляемого и порождают много психологических проблем [2]. Пока в этот процесс не будет включен сам педагог в качестве субъекта, усилия администрации образовательной организации будут формальными или незаметными. В исследовании И.Л. Васюкова доказано, что использование технологии портфолио – одно из эффективных решений этой проблемы. Портфолио, подключая внутренние ресурсы субъекта, мотивирует его на их создание, культивирование и использование в целях развития своей профессиональной уникальности и конкурентоспособности [2].

Итак, технологии сопровождения педагога в осуществлении им профессиональной деятельности и профессионально-личностном развитии не ограничиваются представленными технологиями. Каждая из них предполагает поиск скрытых ресурсов развития личности педагога, опору на ее собственные возможности и создание на этой основе условий для развития. Преимуществами технологий сопровождения является то, что при их использовании происходят изменения системы отношения педагога к миру и себе субъекту собственной жизни и профессиональной деятельности, которые можно обозначить так: от познавательного отношения к миру и созерцательного отношения к себе к практическому отношению к миру и преобразующему отношению к себе. Результатом технологий сопровождения, по нашему убеждению, являются такие ключевые качества педагога, как самоопределение и готовность к изменениям и конструированию будущего – как в масштабах собственной жизни, так и в масштабах развития профессии, педагогического сообщества и социальной среды.

Литература

1. Битянова М. Р. Психологическое сопровождение детей // Школьный психолог. – 2000. – № 10. – С. 21.
2. Васюков И. Л. Портфолио как инструмент самоорганизации, самопознания, самооценки, саморазвития и самопрезентации студента / И. Л. Васюков, А. Н. Волков // Инновационные образовательные технологии. – 2005. – № 4 (4). – С. 83–88.
3. Выготский Л. С. Психология развития. Избранные работы. – М.: Юрайт, 2017. – 302 с.
4. Казакова Е. И. Процесс психолого-педагогического сопровождения // На путях к новой школе. – СПб.: Образовательный центр «Участие», 2009. – С. 36–46.
5. 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.

6. Национальная система учительского роста: [Электронный ресурс]. – URL: https://fulledu.ru/articles/1281_nacionalnaya-sistema-uchitelskogo-rosta-reforma-si.html
7. Овчарова П. В. Психологическая фасилитация работы школьного учителя: учебное пособие. – СПб.: НПФ «Амалтея», 2008. – 464 с.
8. Осухова Н. Г. Психологическое сопровождение личности в кризисных ситуациях: опыт эмпирического исследования. – М.: Академия, 2012. – 320 с.
9. Практическая психология образования / под ред. И. В. Дубровиной. – СПб.: Питер, 2004. – 592 с.
10. Приказ Минтруда России от 18.10.2013 N 544н (с изм. от 25.12.2014) «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» (Зарегистрировано в Минюсте России 06.12.2013 №30550) [Электронный ресурс]. – URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/01.001.pdf>
11. Профессиональный стандарт педагога. Индивидуальный образовательный маршрут педагога как инструмент овладения новыми профессиональными компетенциями / сост.: Г. А. Ястребова, Г. В. Цветкова. – Волгоград: Учитель, 2016. – 39 с.
12. Рукавишников Е. Е. Сопровождение педагога как условие комплексной оценки профессиональной деятельности / Соответствие деятельности педагога требованиям профессионального стандарта: комплексная оценка: учебное пособие. – Ставрополь: Изд-во СГПИ, 2019. – С. 114–149.
13. Татарченкова С. С., Узкая М. В. Педагогическая экспертиза профессиональной компетентности учителя в ходе аттестации. – Архангельск, 1999.
14. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Психология развития человека. Развитие субъективной реальности в онтогенезе. – М., 2014. – 400 с.
15. Шумакова А. В., Рукавишников Е. Е. Детерминанты построения карьеры педагога дошкольного образования // KANT. – №3 (24). – 2017. – С. 68–72.

УДК 378.1

Селюкова Екатерина Алексеевна

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

Selyukova E. A.

SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol

E-mail: easelyukova@yandex.ru

Москвитина Наталья Юрьевна

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

Moskvitina N. Yu.

SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol

E-mail: easelyukova@yandex.ru

Колесникова Татьяна Викторовна

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

Kolesnikova T. V.

SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol

E-mail: easelyukova@yandex.ru

**ВОСПИТАНИЕ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ
КАЧЕСТВ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ В СИСТЕМЕ
АНТРОПОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

**EDUCATION OF PERSONAL AND PROFESSIONAL QUALITIES
OF THE FUTURE TEACHER IN THE SYSTEM
OF ANTHROPOLOGICAL EDUCATION
OF YOUNGER STUDENTS**

Аннотация. *В данной статье рассматривается, что в процессе обучения будущему учителю нужно осознать, что антропологически ориентированный педагог владеет навыками организации воспитания младших школьников в процессе взаимодействия, диалога, содействия, взаимного доверия и уважения взрослого и ребёнка.*

Ключевые слова: антропологический подход, учитель, профессионально-личностная подготовка, принципа гуманизма, воспитание, младший школьник.

Abstract. *In this article it is considered that in the course of training the future teacher needs to realize that the anthropologically oriented teacher owns skills of the*

organization of education of younger schoolboys in the process of interaction, dialogue, assistance, mutual trust and respect of the adult and the child.

Key words: anthropological approach, teacher, professional and personal training, principles of humanism, education, primary school student.

Отличительная особенность федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования – его системно-деятельностный, личностно-ориентированный характер, который обозначил главной целью развитие личности учащегося.

В основе всего образовательного процесса заложена ориентация на общечеловеческие гуманистические ценности, развитие ученика и педагога. В качестве приоритетной позиции рассматривается самоактуализация творческих сил и возможностей человека в отечественном образовательном процессе.

Реальное содержание профессионально-личностной подготовки учителей в России должно полноценно обеспечить формирование педагога, хорошо владеющего не только определенной предметной областью и методикой ее преподавания, но и способностью учитывать особенности личности ребенка и меняющуюся социокультурную ситуацию, которые определяют потребности растущего и развивающегося младшего школьника.

Антропологический подход обеспечивает интегративность педагогическому образованию. С. В. Васильева, Н. М. Гаранович, К. Ю. Колесина, А. И. Кондратас, Р. З. Мустафина, Ю. А. Солодовников и другие исследуют разные аспекты интеграции в процессе подготовки будущих учителей.

В трудах О. А. Абдулиной, Е. П. Белозерцева, Ю. Н. Кулюткина, В. А. Сластёнина, Л. Ф. Спирина, Е. Н. Шиянова и других рассматриваются теоретические и методологические основы педагогического образования. Антропологический подход, по мнению В. А. Сластёнина, является той основой, на которой в русле гуманистической парадигмы будет базироваться педагогическое образование. Поэтому антропологический подход в профессионально-личностной подготовке учителя является ключевым и предполагает как предметно-методическую, так и общекультурную, духовно-ценностную подготовку, обеспечивающую возможность квалифицированного и педагогически обоснованного влияния на воспитание и развитие личности младшего школьника на основе его потребностей и запросов [4].

В ходе учебных занятий будущие учителя находят подтверждение тому, что личностный подход к учащимся помогает учителю реализовать конкретное выражение принципа гуманизма, проявлять любовь к детям и повседневную заботу о них.

В основе антропологического подхода лежит аксиология как система ценностей. Она является основой антропологического подхода, основные ценности которого являются приоритетами в контексте современного образования:

- жизнь и здоровье ребенка, его целостное развитие;
- полноценность проживания детства;
- свобода и ответственность как право и обязанность каждого участника образовательного процесса;
- сотрудничество как главный принцип совместной жизни людей друг с другом.

Принципы антропологии реализуются через определённые педагогические технологии [5]. Например, организация обучения без школьной отметки (Ш. А. Амонашвили, Л. В. Занков, С. Френе, Р. Штайнер и др.), организация учебной деятельности как совместно-распределенной, коллективной (В. В. Давыдов, И. Б. Первин и др.), организация содействия взрослому и ребёнку друг другу (Мещеряков), «коммунарская методика» (И. П. Иванов, М. Г. Казакина, В. А. Караковский, А. Н. Тубельский и др.), «ненасильственная педагогика» (В. А. Ситаров и др.), «игровая педагогика» (Н. П. Анисеева, О. С. Газман, С. А. Шмаков и др.); психолого-педагогическая поддержка ребенка в трудных для него ситуациях (М. В. Битянова, О. С. Газман, И. Ю. Шустова, С. М. Юсфин) и др.

В процессе практики в школе студенты используют полученные знания и осознают важность мировоззрения педагога, который овладел ценностями и особенностями личностно-ориентированного подхода. Этот педагог отличается более высокой профессиональной готовностью к реализации современных требований.

Учитель видит смысл и цель своей деятельности не столько в развитии индивидуальных особенностей, сколько в превращении ребенка в здорового, активного, целеустремленного человека, а также в своем содействии формированию ребенка как целостной личности [3].

Совместная работа студентов с таким учителем дает им более значимое практическое представление важности целеполагания и рефлексии своей деятельности, педагогического оценивания хода и результатов воспитания и развития личности каждого ученика, а также оценивания промежуточных и итоговых результатов педагогической деятельности.

В процессе обучения будущему учителю нужно осознать, что антропологически ориентированный педагог владеет навыками организации воспитания младших школьников в процессе взаимодействия, диалога, содействия, взаимного доверия и уважения взрослого и ребёнка [2].

В таких условиях младшие школьники получают возможность для осознанного, свободного и ответственного выбора детьми ценностных ориентаций, понимания и самооценки своих действий.

Построение учителем своей педагогической деятельности в системном взаимодействии и сотрудничестве с родителями, коллегами, администрацией позволят ему обеспечить стабильность и единство всех участников образовательного процесса в воспитании ценностных ориентаций школьников [3].

Антропологические основы комплексного целостного изучения человека обеспечивают учителю эффективное изучение целенаправленного взаимодействия людей, результатом которого являются желаемые изменения в мотивационной, интеллектуальной, поведенческой сферах личности [5].

На эффективность воспитания как результат профессиональной педагогической деятельности влияет социокультурная ситуация, антропологическое мировоззрение, педагогическое мастерство педагога, а также заинтересованность ребёнка быть воспитанным [1].

Реализация федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования делает воспитание всё более антропологически ориентированным и базируется на отношении к ребёнку как био-психо-социо-культурной системе, способной к творческой самореализации и саморазвитию.

Литература

1. Землянская Е. Н. Теория и методика воспитания младших школьников: учебник и практикум для академического бакалавриата. – М.: Издательство Юрайт, 2017. – 507 с.
2. Коджаспирова Г. М. Педагогика: учебник для академического бакалавриата. – 4-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2015. – 719 с.
3. Концепция современной антропологии: учебное пособие / под ред. Л. К. Рахлевской. – Томск: Томбовский межвузовский центр дистанционного образования, 2002. – 182 с.
4. Котова С. А. Педагогика начального образования: учебник для вузов. – СПб.: Питер, 2017. – 336 с.
5. Педагогическая антропология: учебное пособие / под ред. Л. Л. Редько, Е. Н. Шиянова. – Ставрополь: Сервис-школа, 2005. – 696 с.

УДК 37

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

Горноста́й Сергей Александрович

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

Gornostai S. A.

SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol

E-mail: gnomgray@mail.ru

ИЗУЧЕНИЕ ОСОЗНАНИЯ ЗНАЧИМОСТИ РАБОТЫ ПО ПАТРИОТИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ УЧАЩИХСЯ ПЕДАГОГАМИ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

STUDYING THE AWARENESS OF THE IMPORTANCE OF PATRIOTIC EDUCATION OF STUDENTS BY TEACHERS OF A COMPREHENSIVE SCHOOL

Аннотация. *В статье рассматривается организация патриотического воспитания педагогами общеобразовательной школы. Изучение этого аспекта в работе учителя позволяет совершенствовать процесс реализации Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 гг. Однако не является очевидным постановка задач патриотического воспитания детей как приоритетного направления работы. В статье показаны возможные пути повышения достоверности исследования и его результаты, сделаны практико-ориентированные выводы о совершенствовании управления работой педагогического коллектива.*

Ключевые слова: патриотическое воспитание; осознание значимости работы; осознание значимости работы по патриотическому воспитанию; методы исследования; опросы; ранжирование.

Abstract. *The article deals with the organization of studying the awareness of the importance of Patriotic education by teachers of secondary schools. The study of this aspect in the work of the teacher allows to improve the process of implementation Of the strategy for the development of education in the Russian Federation for the period up to 2025. However, it is not obvious that the objectives of Patriotic education of children as a priority area of work. The article shows possible ways to improve the*

reliability of the study and its results. Practical-oriented conclusions on improving the management of the teaching staff are made.

Key words: patriotic education; awareness of the importance of work; awareness of the importance of work on Patriotic education; research methods; surveys; ranking.

В настоящее время школа как социальный институт активно включается в работу по патриотическому воспитанию детей. Период гражданского и патриотического нигилизма остался позади. В обществе утвердилось понимание того, что благополучное существование народа напрямую зависит от коллективных усилий по развитию и укреплению отечественного производства, экономики, гражданской солидарности, а главное, ответственности всех и каждого за сохранение и развитие традиций, духовно-нравственных ценностей своего народа [3]. Как бы патетично не звучали данные утверждения, между декларированием нормативными документами важности патриотического воспитания школьников и активным участием педагогов в этом процессе не обязательно полное соответствие.

Прежде всего, следует отметить, что ФГОС как начального, так и среднего и основного включают в себя различные элементы, указывающие на необходимость воспитывать личность «любящую свой народ, свой край, свою Родину» [1]. В «Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» [2] (далее Стратегия) указано на необходимость консолидации всех социальных институтов в воспитании детей и молодежи, формирования «чувства причастности к историко-культурной общности российского народа и судьбе России» [2]. Здесь же указано на необходимость обновления гражданского воспитания, развитие политической культуры детей, отдельно обозначена необходимость патриотического воспитания и формирования российской идентичности детей, чувства гордости за свою Родину и готовности к защите её интересов.

Для реализации этих задач Стратегией предполагается комплекс механизмов, среди которых – кадровые. Такими механизмами являются повышение престижа педагогических работников, развитие кадрового потенциала, совершенствование содержания и организации самого педагогического образования, содействие развитию у родителей педагогических компетенций. В соответствии с этим можно утверждать, что от степени вовлечённости педагога в процессы патриотического воспитания зависит его результативность.

Разработанных стандартных, выверенных методик изучения понимания (осознания) педагогами значимости работы по патриотическому

воспитанию в литературе не представлено. В то же время существует необходимость на уровне педагогических коллективов осуществить самодиагностику и саморефлексию не только наличия мероприятий патриотического воспитания, но и выдвижения данной работы в область приоритетной. В таких ситуациях имеет место практика проведения опросов педагогов. В рамках нашего исследования было решено действовать, согласно имеющейся практике, но дополнить ее такими исследовательскими инструментами, которые позволяют измерять изучаемый объект. Самими простыми измерительными процедурами могут быть шкалирование и ранжирование.

В то же время шкалирование требует разработки некой «линейки» с выделением равных «шагов» на ней, легко дифференцируемых маркеров развития качеств изучаемого явления. Выделение признаков или этапов осознания педагогами значимости своей работы само по себе требует отдельного анализа процесса осознания, осуществления проверки выделенных маркеров в опытно-экспериментальной работе.

На основании данных логических выводов было принято решение использовать ранжирование как способ измерения осознания значимости работы по патриотическому воспитанию. Замысел применения ранжирования сводился к следующему. Если во множестве направлений работы педагогов общеобразовательной школы патриотическое воспитание указано в списке важных (значимых), то дальнейшая оценка строится с учётом того, как высок её ранг. Если патриотическое воспитание «забывают» указать, «пропускают», то оно не осознаётся педагогами как значимое.

Применение такого самообследования (обследования) педагогических коллективов с некоторыми интервалами позволяет выявить динамику осознания важности патриотического воспитания в работе школы.

Для получения объективных сведений об осознании значимости патриотического воспитания существовала необходимость исключить влияние на результаты измерений событий, заданных празднованием тех или иных событий – Праздника Победы, Дня защитника Отечества и др. По этой причине календарный график проведения измерений также имеет значение. Ранжирование осуществлялось в октябре, декабре, марте.

Итак, диагностика осознания педагогами общеобразовательных школ значимости патриотического воспитания осуществлялась при помощи опросов и ранжирования значимости различных направлений работы. Сочетание этих методов направлено на взаимодополнение и взаимокоррекцию полученных данных.

Разработка вопросов анкеты должна была учитывать особенности профессиональной деятельности учителей. Будучи работниками интеллектуального труда, представителями творческой профессии, имеющими не только педагогические знания, но и психологические, педагоги склонны отвечать на вопросы с учётом «желаемых» исследователем ответов, анализировать вопросы и составлять единую картину. Поэтому педагогам не представляли материалы опросника в качестве выявления представлений о патриотическом воспитании. Напротив, педагогам предложили опросник, в котором они могли бы дать ответы о структуре и содержании своей работы без обозначения со стороны автора опросника каких бы то ни было направлений или аспектов воспитания школьников.

Опросник включал 3 блока вопросов: вопросы на выявление систематичных представлений о воспитательной работе педагогического коллектива, вопросы на выявление представлений педагогов о наиболее значимых направлениях воспитательной работы, вопросы на выявление принятия педагогами приоритетов в воспитательной работе.

Таким образом, учителям общеобразовательной школы предлагалось показать, как им видится воспитательная работа школы, как она структурирована, насколько она систематична, структурирована, присутствует ли преемственность между различными годами обучения и корреляция с другими направлениями работы. Во втором блоке вопросов, учителям предлагалось представить приоритетные направления воспитательной работы, пояснить свои приоритеты.

Диагностические мероприятия, проведённые тремя сериями (октябрь, декабрь, март), показали, что в процессе выполнения годового графика работы по воспитанию детей наблюдаются изменения в осознании педагогами значимости патриотического воспитания. Приведём основные результаты обследования педагогов ставропольской общеобразовательной школы.

На основании обследования 37 педагогов было установлено, что все они имеют чёткие представления о структуре воспитательной работы школы: указывают все реализуемые в школе направления, знают, какие направления развития воспитания детей представлены в нормативных документах (Закон об образовании в Российской Федерации, ФГОС, Стратегия развития воспитания в Российской Федерации). Такие сведения представляют все опрошенные. В качестве наиболее важных направлений работы педагоги указывали гражданско-патриотическое (100% обследованных педагогов), правовое (29 педагогов – 78%) и трудовое воспитание (27 педагогов – 73%). Отсутствие в опросных данных

тех или иных направлений не рассматривалось нами как незнание о них. Вопросы были составлены в открытом виде, и там отсутствовали любые указания. Необозначенные в ответах направления не рассматривались как приоритетные.

Учителя указывали, что патриотическое, трудовое и эстетическое воспитания осуществляется в школе в наиболее массовых формах, проводятся общешкольные мероприятия, устраиваются смотры, конкурсы, выпускаются стенгазеты и плакаты, проводятся концерты и др.

Во втором блоке вопросов педагогам предстояло показать их собственное осознание важности того или иного направления. При этом направления воспитательной работы не указывались. Педагоги описывали сами направления и их содержание и структуру. Несмотря на однозначно положительные показатели (все педагоги назвали как приоритетное, знают, какими документами регламентировано, все принимают участие, все отражают в планах работы и т.д.), педагоги не всегда могут указать механизмы для реализации тех или иных направлений воспитательной работы, какие различия существуют в требованиях ФГОС начальной средней старшей школы. И так, при наличии сведений о патриотическом воспитании детей как приоритетном, фактически педагоги не дифференцируют его особенности по сравнению с практикой предшествующих лет, с работой по другим направлениям. Это может рассматриваться как формальное принятие педагогом значимости работы по патриотическому воспитанию.

Нужно отметить также, что педагоги указывают, что работу по патриотическому воспитанию в школе отличает систематичность и преемственность. Но никто из опрошенных не указывает, в чем эта работа заключается: развитие содержания и форм работы с учащимися, поэтапное повышение гражданской активности, становление патриотизма как системного качества личности школьника, участие в гражданско-патриотических акциях, формирование и развитие гражданской активности как качества патриота и др.

В качестве собственных приоритетов в осуществлении воспитательной работы педагоги чаще всего (30 педагогов – 81 % обследованных) указывали различные факультативы, кружки, мероприятия, которые представляются им самым интересными для детей. Иными словами, при согласии педагогов с тем, что патриотическое воспитание важнейшая составляющая работы педагогического коллектива, сами они не всегда испытывают интерес к этой работе и удовлетворение от нее, не чувствуют внутренней потребности формировать и развивать патриоти-

ческое сознание и патриотические чувства детей. Этот факт мы объясняем тем, что долгие годы гражданско-патриотического нигилизма созидали в сфере образования теоретический, методический, кадровый дефицит.

Ранжирование показало, что при определении приоритетов в направлениях воспитания школьников педагоги указывают высокие ранги патриотического воспитания (первый и второй ранг – наивысшие) как области работы школы, но, определяя место в структуре своей профессиональной деятельности, ранг патриотического воспитания снижают на 3-4 пункта. Высшие ранги в своей работе учителя отводят преподаванию предмета, подготовке к выполнению проверочных работ и сдаче экзаменов.

Кроме указанных закономерностей, выявлено, что в октябре ранги патриотического воспитания в собственной работе были на 1 пункт ниже, чем в декабре, но в марте ранги снизились по сравнению с декабрем и даже с октябрём. Вместе с тем, в опросах патриотическое воспитание от октября до марта с каждым разом было представлено более содержательно и детально. В некоторых опросах (5 опросных листов) обозначены предложения по совершенствованию работы: написание многолетних программ воспитания, привлечение общественных организаций, использование ресурсов учреждений культуры и дополнительного образования для постоянного взаимодействия и т.д.

Таким образом, для учителей общеобразовательной школы патриотическое воспитание представляется важной работой, вместе с тем, в общем потоке множества функций патриотическое воспитание скорее является декларируемым приоритетом, чем фактическим. При управлении работой педагогического коллектива необходимо учитывать эту особенность реализации патриотического воспитания. В процессе работы по патриотическому воспитанию даже при отсутствии административного акцентирования на ней возрастает осознание важности этой работы, принятие ее в сферу своих приоритетных задач. Нужно обратить внимание на то, что учебная работа как наиболее контролируемая область занимает максимум времени и усилий учителя. Поэтому для поддержания интереса к патриотическому воспитанию педагогов необходимо использовать дополнительные управленческие ресурсы. Среди таких ресурсов может быть четкое планирование работы, общественное признание успехов в патриотическом воспитании школьников, создание инициативных групп, создание творческих команд. Это может сделать работу по патриотическому воспитанию более привлекательной в эмоциональном плане, в плане профессиональной самореализации.

Литература

1. Федеральные государственные образовательные стандарты. – URL: <https://fgos.ru>
2. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года. – URL: <https://rg.ru/2015/06/08/vospitanie-dok.html>
3. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» N 273-ФЗ от 29 декабря 2012 года с изменениями 2019 года. – URL: <http://zakon-ob-obrazovanii.ru/>

УДК 378

Таранов Владимир Андреевич

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

Taranov V. A.

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

E-mail: Wlatar07@mail.ru

ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА К ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ В ДОО

PREPARING STUDENTS OF A PEDAGOGICAL UNIVERSITY FOR PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL INTERACTION IN A PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTION

Аннотация. *Профессионально-педагогическое взаимодействие педагогов дошкольного образования является одним из условий повышения эффективности воспитательно-образовательного процесса дошкольной образовательной организации. Специфика работы дошкольной образовательной организации характеризуется слабой взаимосвязью педагогов между собой во многих компонентах педагогической деятельности. Формирование готовности педагогов дошкольной образовательной организации к профессионально-педагогическому взаимодействию должно начинаться ещё в период профессиональной подготовки педагогов дошкольного образования во время обучения в педагогическом вузе.*

Ключевые слова: Дошкольная образовательная организация, профессионально-педагогическое взаимодействие, воспитательно-образовательный процесс в ДОО, диалогичность, профессиональная компетентность.

Annotation. *Professional and pedagogical interaction of teachers of preschool education is one of the conditions for increasing the effectiveness of the educational*

process of preschool educational organizations. The specifics of the work of a preschool educational organization is characterized by a weak relationship between teachers among themselves in many components of pedagogical activity. The formation of the readiness of teachers of a preschool educational organization for professional and pedagogical interaction should begin even during the period of professional training of teachers of preschool education while studying at a pedagogical university.

Key words: Preschool educational organization, professional and pedagogical interaction, educational process in the early childhood education, dialogism, professional competence.

Эффективность современной дошкольной образовательной организации во многом обусловлена соответствием её работы требованиям, предъявляемым к качеству управленческих решений, кадровому потенциалу, уровню профессиональной компетентности педагогов, непосредственно осуществляющих процесс формирования личности ребенка, его воспитания, обучения и развития, удовлетворения его образовательных и культурных потребностей. Вместе с тем одним из условий повышения эффективности воспитательно-образовательного процесса дошкольной образовательной организации сегодня выступает активное, целенаправленное, систематическое профессионально-педагогическое взаимодействие её педагогов.

Уровень образования, который отражается в показателях воспитанности и обученности ребёнка, расценивается как результат деятельности всех педагогов дошкольной образовательной организации. На этой основе формируются представления о коллективном характере педагогической деятельности и коллективной ответственности за её результаты.

Специфика работы дошкольной образовательной организации заключается в том, что в графике её работы совместная деятельность нескольких педагогов, осуществляемая одновременно с одним и тем же контингентом детей, встречается довольно редко. В этой связи работа ДОО характеризуется слабой взаимосвязью педагогов между собой во многих компонентах педагогической деятельности. Такое «разделение труда» между педагогическими работниками ДОО (воспитателями, специалистами, методистом, психологом, социальным педагогом) ограничивает целостное видение ребенка.

Традиционно профессионально-педагогическое взаимодействие педагогов ДОО осуществляется в рамках таких мероприятий, как методические объединения, совещания, педагогические советы, подготовка

и проведение праздничных мероприятий. Однако эти формы взаимодействия кратковременны, они не предполагают системы специально организованной совместной деятельности.

Взаимодействие специалистов как социальный феномен исследуется в работах философов, социологов, психологов, педагогов (Г. М. Андреевой, М. Р. Битяновой, А. А. Бодалева, Г. А. Давыдовой, А. И. Донцова, Л. В. Занкова, Я. Л. Коломинского, Р. Л. Кричевского, Г. М. Кучинского, В. А. Лекторского, М. И. Лисиной, А. А. Лобанова, Б. Ф. Ломова, Н. Н. Обозова, Б. Д. Парыгина, А. А. Сыродеевой, Н. И. Шевандрина и др.). В педагогической науке и практике рассмотрены и реализованы многие аспекты, способствующие повышению эффективности воспитательно-образовательного процесса. Вместе с тем процесс формирования готовности педагогов дошкольного образования к профессионально-педагогическому взаимодействию в практике работы дошкольной образовательной организации ещё не нашёл своего полного отражения в научных исследованиях.

Таким образом, на основе противоречия между необходимостью повышения эффективности воспитательно-образовательного процесса в ДОО и недостаточной разработанностью вопроса развития профессионально-педагогического взаимодействия педагогов дошкольного образования, как условия повышения этой эффективности, возникает проблема организации работы по формированию готовности педагогов дошкольного образования к профессионально-педагогическому взаимодействию.

Термин «взаимодействие» буквально означает действие вместе, согласованные действия, обмен действиями в соответствии с неким планом и целями.

Философы рассматривают взаимодействие как принцип сосуществования, как совокупность необходимых связей. В «Философском энциклопедическом словаре» взаимодействие трактуется как «категория, отражающая процессы воздействия различных объектов друг на друга, их взаимную обусловленность» [2].

В психологии под взаимодействием понимают процесс непосредственного или опосредованного воздействия объектов (субъектов) друг на друга, порождающий их взаимную обусловленность и связь. Психологи рассматривают взаимодействие как интегрирующий, образующий фактор какой-либо социальной группы, сообщества, и выделяют следующие виды взаимодействия: содружество, конкуренция, конфликт.

В.Г. Крысько, к примеру, трактует взаимодействие как «непосредственную организацию совместных действий людей, направленную на

реализацию общих целей» [3, с. 18–34]. По мнению ряда ученых (Н. Н. Обозова, Б. Д. Парыгина, Л. Б. Филонова), взаимодействие реализует потребность человека (специалиста) в общении, обучении, образовании, собственном развитии и рассматривается как взаимное дополнение в действиях, в работе, приводящий к повышению продуктивности деятельности.

Такое понимание взаимодействия, направленного на обеспечение единого образовательно-развивающего пространства в условиях образовательной организации, имеет большое значение.

Итак, современные исследования в разных отраслях наук показали, что категории «общение», «деятельность» и «взаимодействие» имеют генетическую связь между собой, но они не тождественны. Взаимодействие предполагает согласованные, совместные, дополняющие и усиливающие друг друга действия разных субъектов, приводящие к высокой результативности и продуктивности. В образовательной организации взаимодействие педагогов имеет исключительное значение, поскольку от него зависят результаты воспитания и обучения.

Профессионально-педагогическое взаимодействие специалистов дошкольной образовательной организации – социально и профессионально обусловленный процесс. Оно предполагает совместную деятельность, основанную на взаимопонимании, направленную на решение поставленных перед педагогическим коллективом воспитательно-образовательных задач. Согласно А. А. Бастрон, педагогический труд имеет свою специфику, работа педагога связана более всего с межличностными взаимодействиями, подчеркивающими их субъект-субъектный характер [1].

Особенность профессиональной деятельности педагогов дошкольного образования – постоянная ревизия сложившихся форм работы, коллективный творческий поиск, обмен педагогическими находками и педагогическим опытом. Согласно А. А. Бастрон, профессиональное взаимодействие всегда происходит в рамках заданного содержания, заданной темы [1]. Содержание профессионально-педагогического взаимодействия педагогов ДОО задают события жизнедеятельности детского сада: различные мероприятия, педсоветы, методические совещания, родительские собрания, конференции и др.

Характерной особенностью профессионально-педагогических взаимодействий педагогов детского сада является диалогичность, умение согласовывать свои действия с коллегой, умение находить общее в различных мнениях и взглядах, осуществлять адекватную оценку и самооценку и др.

Стремление сделать педагогический процесс в детском саду комплексным влечёт за собой необходимость организации профессионально-педагогического взаимодействия не только специалистов различного профиля (дефектолог, педагог-психолог, психиатр, невролог, логопед и др.), но и специалистов-педагогов (воспитателей различных групп, руководителей физкультуры, музыкального образования, дополнительного образования и др.). В этой ситуации перед коллективами дошкольных образовательных организаций возникает задача поиска содержания и форм совместного взаимодействия субъектов образовательно-воспитательного процесса.

Формирование готовности педагогов дошкольной образовательной организации к профессионально-педагогическому взаимодействию как профессиональной компетенции осуществляется в нескольких направлениях: обучение педагогов в институтах повышения квалификации работников образования, повышение профессиональной компетентности в рамках семинаров, практикумов, консультаций и самообразование педагогов по индивидуальным планам.

Однако начало этой работы должно быть заложено ещё в период профессиональной подготовки педагогов дошкольного образования во время обучения в педагогическом вузе. Студенты должны получить чёткое представление о том, что цели и задачи деятельности дошкольной образовательной организации могут быть оптимально реализованы только в ситуации взаимодействия специалистов, которое организуется и координируется администрацией детского сада.

В филиале СГПИ в г. Железноводске в рамках подготовки студентов педагогического вуза к профессионально-педагогическому взаимодействию в ДОО осуществляется исследование следующих компонентов профессионально-педагогического взаимодействия: планирование работы, синхронизация подходов к решению педагогических задач, разработка моделей взаимодействия, обмен педагогическим опытом, обеспечение конструктивного партнерства с коллегами и родителями воспитанников, осуществление инновационной работы. Эта работа включает коррекцию заданий производственной практики, а также проведение исследований в рамках учебно-исследовательской деятельности с целью определения комплекса организационно-педагогических условий развития профессионально-педагогических взаимодействий педагогов дошкольной образовательной организации, обеспечивающих повышение эффективности воспитательно-образовательного процесса, на основе диагностики реально существующих взаимодействий.

В рамках исследовательской деятельности студентами осуществляется:

- изучение теоретических аспектов профессионально-педагогического взаимодействия педагогов дошкольной образовательной организации;
- планирование диагностических мероприятий, отбор диагностических методик;
- подготовка педагогического коллектива к диагностическим процедурам;
- проведение диагностических мероприятий, обработка и интерпретация полученных данных;
- выявление основных сложностей и затруднений в профессионально-педагогическом взаимодействии, определение актуальных направлений работы по развитию и совершенствованию профессионально-педагогических взаимодействий;
- разработка комплекса организационно-педагогических условий, обеспечивающих профессионально-педагогическое взаимодействие педагогов на основе полученных диагностических данных и их анализа и систематизации.

Учитывая многоаспектность и сложность изучаемого явления, студенты используют такие методы, как наблюдение, анкетирование, опрос, тестирование, педагогический эксперимент.

Мы считаем, что исследование проблемы организации профессионально-педагогического взаимодействия педагогов ДОО предполагает:

- глубокое изучение состояния социально-психологического климата в коллективах дошкольных образовательных организаций;
- определение уровней сплоченности педагогического коллектива;
- оценку уровня удовлетворенности профессией и профессиональным взаимодействием.

Такая диагностика возможна лишь при условии использования валидных, разнообразных, взаимодополняющих методик, позволяющих выявить общий фон для профессионально-педагогических взаимодействий, а также определить, какие негативные аспекты профессионально-педагогического взаимодействия могут снижать эффективность педагогического процесса в детском саду.

Проведение подобной диагностики и анализ её результатов позволяют:

- осуществить проблемно-ориентированный анализ деятельности коллектива;
- разработать общую стратегию развития ДОО.

Важно привлечь к этой деятельности весь коллектив студенческой группы, что уже можно рассматривать как начало развития профессионально-педагогических взаимоотношений.

Для совершенствования профессионально-педагогических взаимодействий в исследуемом коллективе результаты осуществлённой диагностики следует обсуждать на педагогическом совете детского сада. Для преобразования ситуации полезно собрать банк идей о возможных мерах. Одним из важнейших условий в этой связи является участие коллектива в творческой продуктивной деятельности.

Коллективный поиск – это глубокое осмысление совместной деятельности, определение различных ресурсов, создание проектов, принятие решений, реализация принятых решений, отслеживание результатов педагогического труда и корректировка педагогических действий и профессионально-педагогических взаимодействий.

В результате профессионально-педагогических взаимодействий (педагогический совет, сбор банка идей и проблемно-ориентированного анализа) становится возможным определение организационно-педагогических условий, обеспечивающих совершенствование профессионально-педагогических взаимодействия педагогов:

- обеспечение последовательности и преемственности в работе через создание и реализацию программы развития дошкольной образовательной организации;
- создание творческих объединений в коллективе педагогов на основе их свободных личных предпочтений;
- внедрение в деятельность ДОО инновационных форм организации совместной деятельности детей и взрослых;
- непрерывное повышение профессионального мастерства педагогов через обмен опытом, повышение квалификации, совместный творческий профессиональный поиск;
- расширение сферы деловых и межличностных взаимоотношений в официальных и неофициальных ситуациях.

Важно, чтобы студенты осознали, что выявленные условия требуют длительной работы всего коллектива и многолетней проверки.

И хотя экспериментальная работа по формированию готовности студентов педагогического вуза к организации профессионально-педагогического взаимодействия в коллективе ДОО еще не завершена, тем не менее, промежуточные материалы уже могут быть представлены в нашей статье.

Литература

1. Бастрон А. А. Профессиональное взаимодействие в школе инновационного типа как условие обеспечения преемственности образовательного процесса. – Барнаул, 2011. – 173 с.
2. Краткий словарь по философии / под ред. И. В. Блауберга, И. К. Панина. 3-изд., дораб. и доп. – М.: Политиздат, 1979. – 413 с.
3. Крысько В. Г. Ведение в социальную психологию: учебное пособие. – М.: Изд-во МНЭПУ, 2012. – 196 с.

УДК 37.08

Тюренкова Светлана Алексеевна

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

Tyurenkova S. A.

SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol

E-mail: sihome@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ПРОЦЕДУРЫ ОЦЕНИВАНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ ШКОЛЫ С УЧЕТОМ ТРЕБОВАНИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНДАРТА ПЕДАГОГА В РАМКАХ ОРГАНИЗАЦИИ ВНУТРЕННЕГО АУДИТА

FEATURES OF THE PROCEDURE FOR ASSESSING THE ACTIVITIES OF SCHOOL TEACHERS TAKING INTO ACCOUNT THE REQUIREMENTS OF THE PROFESSIONAL TEACHING STANDARD WITHIN THE ORGANIZATION OF INTERNAL AUDIT

Аннотация. *В статье рассматриваются факторы, обуславливающие специфические особенности организации внутреннего аудита в общеобразовательной организации, направленного на оценку качества профессиональной деятельности учителя, дана характеристика содержания отдельных документов системы внутреннего аудита применительно к оценке деятельности педагога.*

Ключевые слова: *внутренний аудит, оценка деятельности педагога, профессиональный стандарт педагога.*

Abstract. *The article considers the factors that determine the specific features of the organization of internal audit in a General education organization aimed at assessing the quality of professional activity of the teacher, describes the content of individual documents of the internal audit system in relation to the evaluation of the teacher.*

Key words: internal audit, evaluation of the teacher, professional standard of the teacher.

Профессиональный стандарт педагога, как отмечается его разработчиками в многочисленных разъяснениях, предъявляет к учителю не минимальные требования, а отражает высокий уровень развития его профессиональных качеств и осуществления видов образовательной деятельности. При этом допустимо ведение педагогической деятельности с менее высоким уровнем проявления указанных в стандарте характеристик. Одновременно профессиональный стандарт выступает ориентиром для саморазвития и профессионального совершенствования педагога. В связи с этим особую актуальность приобретает основанная на требованиях ПСП оценка и установление исходного уровня профессиональной компетентности учителя. Процедура оценки деятельности учителя в условиях школы, как правило, осуществляется в рамках организации и проведения внутреннего аудита, который имеет свои специфические особенности, определяемые рядом обстоятельств.

Во-первых, подавляющее большинство школ одновременно реализует образовательные программы начального, основного и среднего общего образования, что означает необходимость организации в рамках одного учреждения различных вариантов программы внутреннего аудита деятельности педагога с учетом специфики реализации соответствующей программы. Более детально это означает необходимость разработки различных критериев оценки для учителей начальной и старшей школы, а также выбор разных категорий аудиторов.

Во-вторых, внутренний аудит в школе, как правило, осуществляется за счет внутренних ресурсов, одной из основных категорий аудиторов выступают учителя-эксперты этой же образовательной организации, которые должны осуществлять аудит параллельно со своими непосредственными должностными обязанностями. Для школы это означает необходимость решения ряда задач: разработка критериев для выбора педагогов-экспертов, обучение педагогов-экспертов принципам и порядку проведения внутреннего аудита в соответствии со стандартами системы менеджмента качества, выработка механизмов стимулирования работы экспертных групп, изменение расписания учебных занятий и др.

Наиболее распространенной формой организации внутреннего аудита в системе образования является создание временных аудиторских групп из числа наиболее опытных сотрудников образовательного учреждения, при этом деятельность аудиторов финансируется, как правило, за счет стимулирующих выплат, что обуславливает низкую мотивацию педагогов в осуществлении аудиторской деятельности. Кроме

того, реализация аудита требует дополнительной мотивации не только учителей-экспертов, но и учителей, подвергающихся оценке. Мерами стимулирования могут выступать:

- материальное поощрение, закрепление критерия участия в аудите в основаниях для стимулирующих выплат (в отношении как экспертов, так и учителей, демонстрирующих продвижение по критериям аудита);

- учет результатов аудита в процедуре аттестации на соответствие занимаемой должности и в представлении на аттестацию для получения первой и высшей квалификационной категории;

- освобождение от следующих этапов аудита учителей, демонстрирующих осуществление педагогической деятельности на высоком уровне реализации критериев аудита;

- получение статуса аудитора учителями, показавшими высокий уровень профессионализма в ходе аудита;

- различные виды морального поощрения (объявление благодарности, представление к получению почетной грамоты и пр.);

- учет показателей участия в аудите при назначении на должность старшего или ведущего учителя (в перспективе, при внедрении национальной систему учительского роста).

Следующим проблемным моментом является временный характер работы экспертных групп, который зачастую приводит к ограничению выполняемых функций внутреннего аудита. В частности, деятельность временной аудиторской группы, как правило, ограничивается диагностической или консалтинговой функцией. В то же время надо отметить, что в практике образовательных организаций существует опыт расширения функционального значения системы внутреннего аудита и при данной форме его организации. Решению данной задачи, прежде всего, будет способствовать обеспечение непрерывной работы экспертов с педагогами, деятельность которых является предметом аудита. Взаимодействие не должно ограничиваться только непосредственной оценкой работы педагога, необходимо установить между экспертом и педагогом, участвующем в аудите, контакт на высоком уровне доверия и признания еще до начала процедуры оценивания. Далее эксперт-аудитор должен принять участие совместно с педагогом в разработке корректирующих мероприятий, обеспечении консультационной поддержки в ходе подготовки педагога к осуществлению педагогической деятельности с учетом высказанных замечаний, а также завершающем контроле корректирующих действий. Таким образом, при данной организации системы внут-

ренного аудита мы можем констатировать выполнение сервисной, компенсаторной и обучающей функций. Дальнейшая совместная работа аудиторов друг с другом, обсуждение типичных замечаний, составление аналитических отчетов, создание банка эффективных корректирующих действий обеспечивают выполнение прогностической функции аудита [1]. Безусловно, администрация образовательной организации обязана разработать механизмы стимулирования такой системной работы экспертов, и внедрение национальной системы учительского роста, предусматривающей выделение различных уровней должностей педагогических работников (старший и ведущий учитель), будет способствовать решению данной задачи.

Отметим, что в системе образования имеется опыт разграничения в ходе проведения внутреннего аудита технической и педагогической экспертизы. Техническая экспертиза предполагает оценку процессов на основе анализа учебно-методической и учетно-отчетной документации образовательной организации (например, программ, технологических карт уроков, контрольно-оценочных материалов, отчетов), материальных свидетельств реализации основных образовательных программ (например, расписания, контрольных работ, журналов, алфавитных книг, приказов по движению обучающихся), локальных нормативных актов и других документов. Педагогическая экспертиза основана на непосредственном наблюдении и экспертной оценке образовательного процесса, что включает просмотр занятий, а также может дополняться анкетированием, тестированием или иными видами педагогической диагностики обучающихся. Именно педагогическая экспертиза определяет специфику проведения внутреннего аудита в образовательной организации, которая отражается в выборе средств и методов оценки эффективности процессов обучения и воспитания, в том числе деятельности педагога [2]. Принимая во внимание, что качество профессиональной деятельности педагога является одним из ключевых элементов системы менеджмента качества образовательной организации, мы приходим к выводу о возможности и даже о необходимости проведения аудита качества образования, в том числе посредством оценки соответствия педагога требованиям профессионального стандарта. Данное заключение основано на выделении такой цели создания и применения профессионального стандарта, как повышение качества деятельности педагога в качестве основной [4].

Эффективность внутреннего аудита обеспечивается созданием надежных организационно-управленческих механизмов оценивания.

Для этого в образовательной организации разрабатывается документированная процедура «внутренний аудит». В отсутствие внедренной в учреждении системы менеджмента качества минимальным условием является разработка локального положения о внутреннем аудите. Документами аудита общепринято считать: программу аудита; план внутреннего аудита системы качества; чек-лист (опросный лист); протоколы несоответствия; листы регистрации изменений; отчеты по аудитам; планы корректирующих и предупреждающих действий; отчеты по последующим аудитам [3].

Рассмотрим содержание отдельных документов системы внутреннего аудита применительно к оценке деятельности педагога.

Программа аудита представляет собой план проведения аудитов с указанием периодичности и сроков их проведения, связей между ними. Аудит деятельности педагогов может быть эффективным только при условии систематического характера и организации межаудиторского сопровождения педагогов, в том числе путем его непосредственного постоянного взаимодействия с аудитором в виде наставничества (для молодых специалистов) или консультирования (для опытных педагогов). Анализ практического опыта по проведению оценки деятельности сотрудников образовательной организации показывает, что в течение учебного года количество аудиторских проверок педагога должно быть не менее четырех (сокращение количества этапов аудита возможно при демонстрации педагогом высоких показателей качества педагогической работы. Данное условие должно быть отражено в положении о внутреннем аудите).

План внутреннего аудита в части оценки деятельности педагога должен содержать следующие указания:

а) состав аудиторской группы, проводящей аудит (указывается ведущий аудитор и члены аудиторской группы);

б) перечень нормативных документов, по которым ведется проверка (в первую очередь, это профессиональный стандарт педагога, а также требования федеральных образовательных стандартов, в соответствии с которыми осуществляется образовательная деятельность, возможно, также указание внутриорганизационных стандартов, кодекса педагогической этики и пр.);

в) ход проверки, в котором уточняются виды деятельности педагога при проверке, обязанности экспертной группы;

г) перечень способов и средств оценки.

Чек-листы (опросные листы) в ходе оценки соответствия педагога требованиям профессионального стандарта должны быть подготовлены

для каждого вида деятельности, который будет рассматриваться при аудите. В зависимости от способа проверки и категории аудиторской группы (администрация, педагоги-эксперты, родители, обучающиеся) опросные листы могут быть представлены в виде чек-листов оценки документации, разработанной педагогом (например, программы дисциплины, программы воспитательной работы, технологической карты урока и пр.), листов экспертной оценки занятия (урока, внеклассного мероприятия), анкет для родителей и обучающихся и др. Разработка чек-листов – один из наиболее ответственных и сложных моментов подготовки к внутреннему аудиту, так как грамотно выделенные критерии и показатели оценки являются залогом успеха процедуры аудита. Основой для выделения критериев должны выступать как классические подходы к оценке педагогической деятельности, так и современные нормативные документы (профессиональные и образовательные стандарты). Все требования, предъявляемые к педагогу, невозможно оценить, используя только один метод оценки, что делает необходимым распределение показателей оценки между разными категориями аудиторов и, соответственно, разработку множества опросных листов. Отметим, что опросные листы помогают аудиторам сконцентрировать все ключевые элементы и требования из различных документов, на соответствие которым идет проверка, полностью охватить все ее этапы. Важным условием является открытость критериев и показателей, их четкость и ясность, принятие самими педагогами.

Протоколы несоответствия отражают выявленные замечания. Особенностью оценки педагога в деятельности (в ходе непосредственного наблюдения) является, с одной стороны, эмоциональная восприимчивость к критике, ранимость педагогов, с другой стороны, субъективность оценки. В связи с этим протоколы несоответствия по проверке документации должны быть максимально полными, конкретными, детально отражающими все выявленные замечания, а протоколы несоответствия, составленные на основе анализа занятий, должны содержать качественную обобщенную характеристику деятельности педагога с выделением одного-двух замечаний. Требования к предъявлению данных несоответствий – максимальная степень тактичности и обоснование выдвинутых замечаний.

Формы остальных документов аудита (листы регистрации изменений; отчеты по аудитам; планы корректирующих и предупреждающих действий; отчеты по последующим аудитам) соответствуют общепринятым подходам.

Отметим, что достижение конечной цели проведения оценки деятельности педагога, а именно изменение стереотипов его профессиональной деятельности, требует определенного времени, а потому задачи профессионального совершенствования следует ставить на долгую (5-7 лет) перспективу. Необходимо соблюдать постоянство и непрерывность требований, обеспечивать постепенность во введении развернутой нормы в повседневную практику.

Литература

1. Иванова С. Н., Никитин И. Г. Внутришкольный аудит урока как механизм перехода на новые образовательный стандарты и управление качеством образования в школе. – URL: <http://school102perm.ru/index.php/tsio/353-audit>.
2. Редько Л. Л. Социально-образовательная модель педколледжа как среды саморазвития личности в научно-образовательном комплексе: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Л. Л. Редько. – Ростов н/Д., 1996. – 19 с.
3. Шевченко Е. С. Внутренний аудит в системе образования. – URL: <https://nsportal.ru/kultura/sotsialno-kulturnaya-deyatelnost/library/2015/09/11/statya-vnutrenniy-audit-v-sisteme>.
4. Шумакова А. В., Леонова Н. А. Педагогическое образование: современный опыт развития // Экономические и гуманитарные исследования регионов: научно-теоретический журнал. – Ростов-н/Д: Научно-исследовательский центр социально-гуманитарных проблем Кавказского региона. – 2017. – №3. – С. 56–60.

УДК 159.923

Фомина Елена Алексеевна

ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский
федеральный университет», г. Ставрополь

Fomina E. A.

FSIEI HE «North-Caucasus Federal University», Stavropol

E-mail: fea30@mail.ru

Соломонов Владимир Александрович

ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский
федеральный университет», г. Ставрополь

Solomonov V. A.

FSIEI HE «North-Caucasus Federal University», Stavropol

E-mail: vlads67@mail.ru

ИССЛЕДОВАНИЕ ТРУДОВОЙ МОТИВАЦИИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ И СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ

STUDY OF LABOR MOTIVATION OF FUTURE TEACHERS AND SPECIALISTS AND THE SOCIAL SPHERE

Работа выполнена при поддержке гранта РФФИ №19-013-00308\19.

Аннотация. В статье рассматриваются результаты эмпирического исследования трудовой мотивации магистрантов социально-педагогических направлений подготовки. Выявлены предикторы трудовой мотивации, установлено, что административный стиль управления является отрицательным фактором, снижающим трудовую мотивацию.

Ключевые слова: мотивация трудовой деятельности, адаптивность, жизнестойкость, саморегуляция, регрессионный анализ, социально-педагогические профессии.

Abstract. The article discusses the results of an empirical study of the labor motivation of undergraduates in the socio-pedagogical areas of training. Predictors of labor motivation are revealed, it is established that administrative management style is a negative factor that reduces labor motivation.

Key words: labor motivation, adaptability, resilience, self-regulation, regression analysis, social and pedagogical professions.

В настоящее время многие профессиональные сферы претерпевают кардинальные изменения, не является исключением и сфера образования. Новые педагогические должности, предусмотренные Национальной системой учительского роста, определяют вертикальный рост

педагогов, структурирование их трудовых функций и повышение требований к организационно-управленческим компетенциям педагогов по мере их карьерного продвижения. В определенном смысле, это будет означать изменение содержания профессиональной деятельности значительной части педагогов (учитель-методист, учитель-наставник) и своевременное прохождение обучения и переподготовки. С другой стороны, немаловажную роль будет играть профессиональная мотивация сотрудников, которая не может зависеть только от величины доплат и стимулирующих надбавок.

Как отмечают В. Н. Скворцов и Е. А. Маклакова, основным связующим звеном между целями организации и целями работников выступает система мотивации [5, с. 54] сотрудников. В числе прочих факторов, мотивация к труду, к выполнению профессиональных задач в конкретной сфере способствует продуктивной адаптации в новых условиях работы, к обретению нового смысла и преодолению неизбежно возникающих стрессовых ситуаций.

В 2019 г. сотрудниками Научно-образовательного центра психологического сопровождения личностно-профессионального развития и кафедры педагогики и психологии профессионального образования было предпринято исследование трудовой мотивации магистрантов, чья профессиональная деятельность в будущем будет относиться к сфере образования и социальной сфере. Основанием для выбора именно этой группы респондентов явилось то, что обучающиеся в магистратуре в подавляющем большинстве случаев совершили ряд профессиональных проб и сформировали образовательный запрос на подготовку к иной, чем предполагалось на уровне бакалавриата, профессиональной деятельности. В качестве сравнительной группы были выбраны магистранты инженерных направлений подготовки, для которых идея вертикального карьерного роста всегда присутствовала в профессиональной «картине мира».

Цель исследования – изучение взаимосвязи индивидуально-личностных особенностей (саморегуляции, жизнестойкости и адаптивности) и трудовой мотивации обучающихся.

Гипотеза исследования основана на предположении о наличии различий во влиянии на трудовую мотивацию саморегуляции, жизнестойкости и адаптивности у магистрантов социально-педагогических и инженерных направлений подготовки.

Материалы и методы/ materials and methods. В эмпирическую выборку исследования вошли 98 магистрантов из Ставрополя, Невинномыска и Астрахани – 40 студентов гуманитарных направлений и 48 – инженерных направлений подготовки.

В процессе исследования данной проблемы использовались: Многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» (МЛО-АМ), «Тест жизнестойкости» Д. А. Леонтьева, Е. И. Рассказовой, Опросник «Стиль саморегуляции поведения» В. И. Моросановой, «Анкета для определения типа трудовой мотивации работника» В. И. Герчикова.

Многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» (МЛО-АМ) предназначен для изучения адаптивных возможностей индивида на основе оценки некоторых психофизиологических и социально-психологических характеристик, отражающих интегральные особенности психического и социального развития. Основными шкалами методики «Адаптивность» являются «нервно-психическая устойчивость»; «моральная нормативность»; «коммуникативные особенности», определяющиеся наличием опыта и потребности общения, а также уровнем конфликтности [3].

Тест жизнестойкости (ТЖ) Д. А. Леонтьева, Е. И. Рассказовой характеризует меру способности личности выдерживать стрессовую ситуацию, сохраняя внутреннюю сбалансированность и не снижая успешность деятельности [2]. Выраженность жизнестойкости в целом и ее компонентов препятствует возникновению внутреннего напряжения в стрессовых ситуациях за счет стойкого совладания со стрессами и восприятия их как менее значимых. Методика содержит шкалы: «жизнестойкость» (раскрывающая систему убеждений субъекта о себе, о мире, об отношениях с миром); «вовлеченность» (понимаемая как готовность быть сопричастным происходящему); «контроль» (содержащая убежденность в возможности повлиять на результат происходящего); «принятие риска» (готовность трактовать все события как способствующие развитию приобретаемого опыта).

Опросник «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ) создан в Психологическом институте РАО на базе лаборатории психологии саморегуляции под руководством В.И. Моросановой для выявления характеристик индивидуальной саморегуляции произвольной активности человека [4]. Методика позволяет диагностировать единый показатель «Общий уровень саморегуляции» (ОУ). Утверждения опросника входят также в состав шести шкал, соответствующих основным регуляторным процессам – планированию, моделированию, программированию,

оценке результатов, – и регуляторно-личностным свойствам гибкости и самостоятельности.

Анкета для определения типа трудовой мотивации (ТМ) работника В.И. Герчикова [1] позволяет определить, к какому типу трудовой мотивации относится респондент (люмпенизированный; хозяйский; инструментальный; профессиональный; патриотический).

Обработка и анализ данных эмпирического исследования осуществлены при помощи математико-статистических методов с использованием пакета статистических анализов SPSS 21.0 и модуль моделирования структурными уравнениями AMOS 19.0., а также MS Excel 2016. Был применен множественный регрессионный анализ методом пошагового исключения переменных в вычислениях.

Результаты и обсуждение. Зависимой переменной в нашем исследовании выступили типы трудовой мотивации, выявленные по методике В.И. Герчикова. В ходе математико-статистической обработки данных была построена 1 регрессионная модель (рис. 1) трудовой мотивации у студентов социально-педагогических направлений и 4 регрессионные модели (рис. 2) для студентов инженерных специальностей. В построенных нами регрессионных моделях F-отношение значимо на уровне 0,000, соответственно, мы можем с уверенностью отвергнуть нулевую гипотезу (выявлены статистические закономерности).

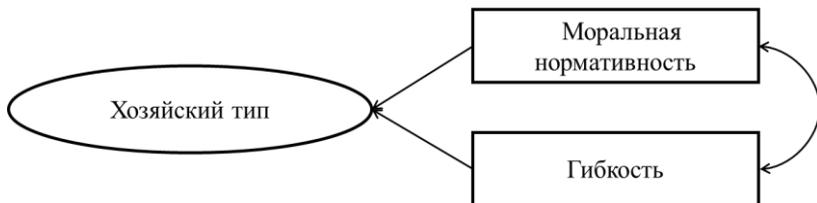


Рис 1. Регрессионная модель мотивации магистрантов социально-педагогических специальностей

Для представителей социально-педагогических направлений подготовки наиболее актуальным оказался хозяйский тип мотивации. Сотрудники с таким типом мотивации добровольно принимают на себя ответственность за выполняемую работу, стремятся выполнить ее с максимальной отдачей, даже если работа не является для них очень интересной и высоко оплачиваемой. Однако они негативно относятся к стремлению контролировать их. Предикторами мотивации данного типа у представителей социально-педагогических направлений выступили «моральная нормативность» ($\beta = -0,527$) и «гибкость» ($\beta = -0,364$).

В данном случае отрицательные корреляции указывают на то, что завышенные и противоречивые требования к работникам вызывают сопротивление, неготовность принять предлагаемую социальную роль. Отметим, что в педагогической среде за многие годы так и не сложилось отношение к своей профессии как к занятости в сфере услуг.

Регуляторная гибкость как предиктор мотивации указывает на то, что респонденты способны перестраиваться, вносить коррективы в систему саморегуляции при изменении внешних и внутренних условий. Однако частое изменение вызывает внутреннее сопротивление и снижение трудовой мотивации.

Для представителей инженерных профессий актуальными оказались 4 типа мотивации: хозяйский (21% дисперсии), патриотический (15 % дисперсии), профессиональный (10%) и люмпенизированный (19 %) (рис. 3).

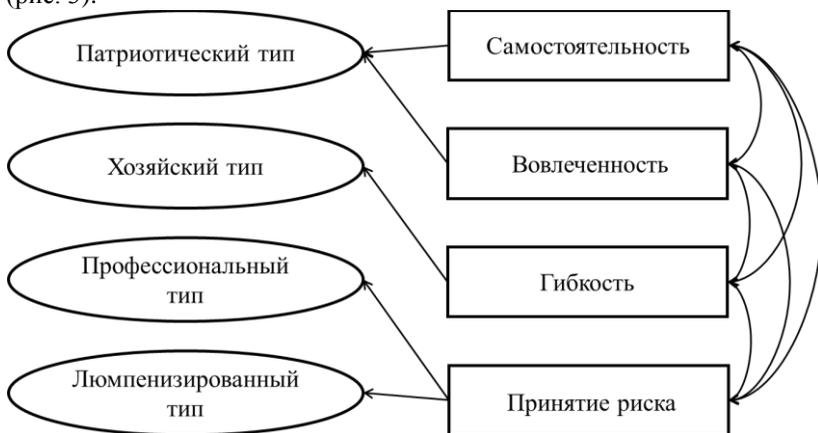


Рис. 2. Регрессионные модели трудовой мотивации магистрантов инженерных специальностей

«Хозяйский» тип мотивации характеризуется обостренным требованием свободы действий. Стимулирует трудовую мотивацию данного типа регуляторная гибкость ($\beta = 0,46$), то есть способность перестраивать, вносить коррективы в систему саморегуляции при изменении внешних и внутренних условий.

Для представителей «патриотического» типа мотивации важно общественное признание их участия в успехе общих проектов, в которых они участвуют. Им свойственна убежденность в своей нужности для организации, готовность брать дополнительную ответственность ради

успеха общего дела. Данный тип мотивации у представителей инженерной сферы поддерживается развитым компонентом «вовлеченности» ($\beta = 0,273$); работник получает удовольствие от собственной деятельности, что положительно влияет на мотивацию работников. Отрицательно влияет на «патриотический» тип трудовой мотивации свойство самостоятельности ($\beta = -0,317$), которое проявляется в способности планировать свою деятельность и поведение, организовывать работу для достижения выдвинутой цели. Данное свойство не всегда позволяет легко принимать требования, идущие в разрез с собственными взглядами.

Представители «профессионального» типа мотивации не согласны на неинтересную для них работу, сколько бы за нее ни платили; их интересуют трудные задания, возможность роста и самовыражения. Предиктор «принятие риска» ($\beta = 0,323$) указывает, что респонденты рассматривают жизнь как способ приобретения опыта, готовы действовать в отсутствие надежных гарантий успеха, на свой страх и риск, считая стремление к простому комфорту и безопасности обедняющим жизнь личности.

«Люмпенизированный» тип мотивации характеризует тенденцию к избеганию – активности, ответственности, усилий. Его представители согласны на любую работу, главное, чтобы другие не получали больше, им присуща низкая активность и протест против активности других. Такие работники стараются минимизировать усилия и готовы пойти на риск (нарушение обязанностей, инструкций) из-за стремления к простому комфорту и безопасности. Единственным предиктором в данной модели выступил фактор «принятие риска».

Выводы. Проведенное исследование показало, что важнейшими факторами, отрицательно влияющими на трудовую мотивацию представителей социально-педагогических профессий, является моральная нормативность и регуляторная гибкость. Их трудовая мотивация является более однозначной, более определенной по сравнению с мотивацией инженерных работников. Они готовы добросовестно трудиться в напряженных условиях, принимая на себя ответственность за выполняемую работу, максимально вкладывая свои ресурсы. При этом новое поколение работников, которые нацелены на повышение своего уровня образования, на профессиональный рост, усложнение профессиональных задач, негативно воспринимает множественные указания и контроль, свойственные административной системе управления. Те, кто пришел и планирует остаться в данной профессиональной сфере, не готовы мириться с непродуктивной организацией труда, с необходимостью под-

страиваться под часто меняющиеся обстоятельства, принимать навязываемые требования. Это снижает мотивацию вплоть до деструктивного трудового поведения или ухода в иные профессиональные сферы.

Литература

1. Герчиков В. И. Типологическая концепция трудовой мотивации. Часть 1 // Мотивация и оплата труда. – 2005. – № 2. – С. 53–62.
2. Леонтьев Д. А., Рассказова Е. И. Тест жизнестойкости. – М.: Смысл, 2006. – 63 с.
3. Многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» (МЛО-АМ) А. Г. Маклакова и С. В. Чермянина / Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие. Ред. и сост. Д.Я. Райгородский. – Самара, 2001. – С. 549–558.
4. Моросанова В. И. Опросник «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ): Руководство. – М.: Когито-Центр, 2004. – 44 с.
5. Скворцов В. Н., Маклакова Е. А. Трудовая мотивация работников в современных условиях // Вестник ЛГУ им. А. С. Пушкина. – 2013. – № 1. – С. 54–68. – [Электронный ресурс]. – URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/trudovaya-motivatsiya-rabotnikov-v-sovremennyh-usloviyah>.

УДК 378.1

Цвирко Наталья Ивановна

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

Tsvirko N. I.

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

К ПРОБЛЕМЕ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

TO THE PROBLEM OF ASSESSING THE QUALITY OF PEDAGOGICAL ACTIVITY

Аннотация. *В статье разбираются подходы к выделению критериев и средств оценивания качества педагогической деятельности. Можно констатировать, что проблема осуществления оценки качества деятельности педагога на основе универсальной модели должна реализовываться с позиции выбора критериев, подбора методов их измерения, определения алгоритма синтеза нескольких субъективных оценок в единую, а также определения сроков регулярности и условий ее проведения.*

Ключевые слова: компетенции, метакомпетенции, качество, педагогическая деятельность, государственный стандарт, профессиональный стандарт педагога.

Abstract. *The article analyzes approaches to the selection of criteria and means for assessing the quality of pedagogical activity, determines the choice of basic abilities (competencies) as basic criteria as reflecting the specifics of teacher training standards and standards that determine the specifics of teachers' work (Professional Teacher Standard).*

Key words: competencies, metacompetencies, quality, pedagogical activity, state standard, professional standard of a teacher.

В целом проблема объективной количественной оценки качества педагогической деятельности остается актуальной не одно десятилетие [3]. Нерешенность данной проблемы обусловлена, на наш взгляд, несколькими причинами:

– неоднозначными подходами к определению понятия «качества» в принципе, и «качества педагогической деятельности» в частности. С позиций общего подхода принято трактовать категорию «качества» как степень соответствия требованиям (законодательным, иным регулятивным, потребительским). Требования разных субъектов, как правило, не синонимичны, что и обуславливает сложность выработки алгоритма удовлетворения большей части разноплановых требований и синтетической оценки соответствия деятельности (или ее результатов) этим требованиям;

– несогласованность основных критериев и средств для оценки качества педагогической деятельности, обусловленной значительной дифференциацией группы «потребителей»;

– отсутствие единого подхода к механизму объединения нескольких результатов, полученных в ходе проведения комплексного оценивания разных составляющих интегративного качества педагогической деятельности;

– наличие (и даже – значительная степень!) субъективности как оцениваемых, так и оценивающих субъектов;

– невозможность линейного «оценивания» степени развития качеств любого рода в количественных шкалах;

– значительная дифференциация результатов, демонстрируемых одним и тем же педагогом в различных условиях реализации (уровень базовых знаний / личной мотивации обучаемых, наличие технических средств обучения и т.п.).

Все вышесказанное обусловило многообразие существующих моделей оценки качества педагогической деятельности, каждая из которых имеет собственный алгоритм, базируется на определенных методах, средствах и критериях оценки [5, 6].

Вторым важным вопросом (после определения типа модели оценки качества педагогической деятельности) является вопрос: должна ли модель быть единой для всех категорий педагогов, работающих с обучаемыми разных возрастных групп? Можно ли в принципе вычленить единые критерии деятельности для воспитателя ДОО, учителя начальных классов, учителя-предметника, педагога высшей школы?

Очевидно, что если апеллировать к деталям деятельности, то будет сложно сформировать такую единую модель. Поэтому единственным возможным выходом при положительном решении данного вопроса – использовать измерение метапредметных знаний и метапредметных способностей (в принципе обуславливающих успешность любого рода деятельности, не только педагогической). Термин «метапредметность» предполагает некоторую сверхпредметность, широту применимости умений, которые возможно было бы использовать в любой жизненной ситуации – и учебной (разного уровня, по разным дисциплинам), и бытовой, и, конечно, профессиональной [4].

На сайте «Преобразование» размещены предложения по включению в комплексную универсальную процедуру оценки педагога в качестве критериев успешности деятельности такие метапредметные способности: способность к поиску и обработке информации; саморазвитие, коммуникативная способность; способность к взаимодействию, координированной работе в группе; адаптивность (гибкость); личная мотивированность на достижение результата в собственной деятельности (направленность на продуктивность деятельности; управленческие способности; способности к доступной трансляции информации обучаемым, общепедагогические способности. В приведенном перечне только последняя позиция является специфической для профессии учителя, а все остальные необходимы работникам разного рода для достижения эффективности трудозатрат [2].

Вектор формирования метакомпетенций в качестве базовых для учителя отражен и в государственных стандартах подготовки педагогических кадров нового поколения (на примере ФГОС ВО 3++ по направлению 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)). Таблица 1 с сопоставлением базовых компетенций педагога

универсальной модели с метакомпетенциями ФГОС ВО 3++ по направлению 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) представлена ниже.

Таблица 1

Сопоставление метакомпетенций ФГОС ВО3++
по направлению 44.03.05 Педагогическое образование
(с двумя профилями подготовки) [2] и универсальных компонентов
(критериев) оценки качества педагогической деятельности

Название компетенции ФГОС ВО 3++	Название компетенции (способности) синтетической модели оценки качества педагогической деятельности	Расшифровка значения компетенции педагога
<p style="text-align: center;">УК-1</p> <p>способность осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения поставленных задач</p>	<p>способность к поиску и анализу информации</p>	<p>базовая когнитивная способность в любой профессии, необходима учителю для работы с нормативно-правовой, методической и специальной (предметной) литературой, для подбора или составления программ и их реализации</p>
<p style="text-align: center;">УК-2</p> <p>способность осуществлять круг задач в рамках поставленной цели и выбирать оптимальные способы их решения, исходя из действующих правовых норм, имеющихся ресурсов и ограничений</p>		
<p style="text-align: center;">УК-3</p> <p>способность осуществлять социальное взаимодействие и реализовывать свою роль в команде</p>	<p>способность к взаимодействию и координированной работе в группе; управленческие способности; способности к трансляции информации</p>	<p>коммуникативные и организаторские способности, частично – эмпатичные способности</p>
<p style="text-align: center;">УК-4</p> <p>способность осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном языке</p>		

<p>УК-5 способность воспринимать культурное многообразие общества в социально-историческом, этическом и философском контекстах</p>		<p>сопоставимо с наличием и проявлением в деятельности педагогического такта и толерантности к иным культурам и этносам</p>
<p>УК-6 способность управлять своим временем, выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития на основе принципов самообразования в течение всей жизни</p>	<p>саморазвитие; адаптивность; личная мотивированность на достижение результата</p>	<p>одна из важнейших компетенций учителя в условиях настоящего объема знаний и данных в любой предметной области, изменения нормативного поля необходимо адаптироваться к изменениям, имея мотивацию к управлению собственным развитием в условиях мотивации на достижение определенного результата</p>
<p>УК-7 способность поддерживать должный уровень физической подготовленности для осуществления полноценной социальной и профессиональной деятельности</p>	<p>саморазвитие</p>	<p>способность к развитию любого рода, в том числе – и физическому, а также поддержание системы здорового образа жизни для профилактики заболеваний и обеспечения возможности осуществления профессиональной деятельности</p>
<p>УК-8 способность создавать и поддерживать безопасные условия жизнедеятельности, в том числе и при возникновении чрезвычайных ситуаций</p>	<p>адаптивность; личная мотивированность на достижение результата</p>	<p>организация комфортной и безопасной образовательной среды на основе специальных знаний</p>

Поскольку процедура оценки качества педагогической деятельности может быть построена не только с позиций отбора профессионально значимых качеств учителя, их измерения и синергетического соотнесения на соответствие требованиям профессионального сообщества, но и с позиции определения круга оценивающих субъектов, их возможностей и степени объективности, а в последствии – поиска алгоритма синтеза нескольких экспертных оценок, то в качестве следующей позиции будет обозначена позиция определения количества и специфики оценивающих субъектов.

Для большинства квалификационных характеристик педагогов могут быть выделены три категории оценивающих субъектов (по категориям потребителей). Охарактеризуем каждую из них в таблице 2.

Таблица 2

Категории потребителей и оценивающих субъектов
качества педагогической деятельности

Категория потребителей	Оценивающие субъекты	Критерии оценки деятельности
государство как заказчик образовательной услуги населению. (внешние потребители, вертикальная оценка)	представители федеральных и региональных органов управления образованием	соответствие требованиям федеральных нормативных документов (стандартов) к кадровому обеспечению, условиям организации образовательного процесса и результативности обучаемых
администрация образовательного учреждения (внутренние потребители, вертикальная оценка)	представители администрации (руководитель, заместитель руководителя, начальник подразделения работника)	соответствие требованиям федеральных, региональных и локальных нормативных документов (стандартов) к кадровому обеспечению, условиям организации образовательного процесса и результативности обучаемых
коллеги (внутренние потребители, горизонтальная оценка)	сотрудники того же или альтернативного подразделения	соответствие основным требованиям к порядку осуществления профессиональной деятельности, ее результатам на уровне формирования комплексных итоговых документов и уровня знаний обучаемых, а так же формирования комфортной рабочей среды

обучаемые (или родители обучающихся, внутренние потребители, горизонтальная оценка)	обучаемые старших возрастных категорий (15+) или их родители	формирование ключевых компетенций у обучающихся, успешное прохождение ими итоговых испытаний, создание комфортной образовательной среды
--	--	---

После утверждения Профессионального стандарта педагога (далее – ПСП) [1] в качестве документа, задающего планку государства и профессионального сообщества к организации, сущности, условиям и результатам педагогической деятельности, логично предположить, что описываемые выше категории потребителей образовательной услуги в качестве оценивающих субъектов должны использовать в качестве критериев оценки качества деятельности педагогов требования, изложенные в ПСП. Анализ соответствия требований ПСП (выделенных в качестве ведущих трудовых функций и действий) обозначенным ранее базовым способностям (метакомпетенциям) педагога представлен в таблице 3.

Таблица 3

Соотнесение базовых компетенций педагога с требованиями
Профессионального стандарта Педагога [1]

Базовые способности педагога	Обобщенные трудовые функции (Профстандарт педагога)	Основные трудовые действия
<ul style="list-style-type: none"> - способность к поиску и анализу информации; - управленческие способности; - саморазвитие; - общепедагогические способности 	<p>педагогическая деятельность по проектированию и реализации образовательного процесса в образовательных учреждениях дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования</p>	<ul style="list-style-type: none"> - участие в разработке и реализации программы развития образовательной организации в целях создания безопасной и комфортной образовательной среды
<ul style="list-style-type: none"> - способность к межличностному взаимодействию; - адаптивность; - личная мотивированность на достижение результата; - управленческие способности 		<ul style="list-style-type: none"> - организация, осуществление контроля и оценки учебных достижений, текущих и итоговых результатов освоения основной образовательной программы обучающимися

<ul style="list-style-type: none"> - способность к поиску и анализу информации; - саморазвитие; - личная мотивированность на достижение результата; - общепедагогические способности; - способности к трансляции информации 	<p>Педагогическая деятельность по проектированию и реализации основных общеобразовательных программ</p>	<ul style="list-style-type: none"> - систематический анализ эффективности учебных занятий и подходов к обучению
<ul style="list-style-type: none"> - способность к поиску и анализу информации; - личная мотивированность на достижение результата 		<ul style="list-style-type: none"> - организация, осуществление контроля и оценки учебных достижений, текущих и итоговых результатов освоения основной образовательной программы обучающимися
<ul style="list-style-type: none"> - способность к поиску и анализу информации; - саморазвитие; - личная мотивированность на достижение результата 		<ul style="list-style-type: none"> - планирование и проведение учебных занятий
<ul style="list-style-type: none"> - способность к поиску и анализу информации 		<ul style="list-style-type: none"> - формирование навыков, связанных с информационно-коммуникационными технологиями;
<ul style="list-style-type: none"> - способность к поиску и анализу информации 		<ul style="list-style-type: none"> - формирование универсальных учебных действий
<ul style="list-style-type: none"> - личная мотивированность на достижение результата 		<ul style="list-style-type: none"> - формирование мотивации к обучению
<ul style="list-style-type: none"> - способность к поиску и анализу информации; - адаптивность 		<p>педагогическая деятельность по проектированию и реализации основных общеобразовательных программ</p>

Можно констатировать, что проблема осуществления комплексной количественной оценки качества деятельности педагога на основе универсальной модели должна реализовываться с позиции выбора критериев, подбора методов их измерения, определения алгоритма синтеза нескольких субъектных оценок в единую, а также определения сроков регулярности и условий ее проведения.

Литература

1. Профессиональный стандарт педагога. – URL: https://rusjurist.ru/kadry/professionalnye_standarty/profstandart-pedagoga-2019-utverzhennyj-pravitelstvom-rf/.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования - бакалавриат по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки). – URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Вак/440305_B_3_16032018.pdf.
3. Оценка профессиональной деятельности педагога // Образовательный портал Text.news. – URL: <https://texts.news/prakticheskaya-psihologiya-knigi/otsenka-professionalnoy-deyatelnosti-30790>.
4. Профессионально-значимые качества педагога // Образовательный портал Geum.ru. – URL: http://geum.ru/kurs/lichnostnye_professionalno_znachimye_kachestva_pedagoga.php.
5. Шумакова А. В., Тюренкова С. А. Формирование содержания педагогического образования в контексте компетентностной парадигмы образования // Экономические и гуманитарные исследования регионов. 2014. № 2. С. 30–37.
6. Шумакова А. В. Реализация компетентностного подхода в условиях модернизации российской высшей школы // European Social Science Journal (Европейский журнал социальных наук). 2014. № 7. Том 1. С. 10–18.

УДК 373.3 + 37.013

Шакирова Гулия Ильшатовна
ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский)
федеральный университет», г. Казань

Shakirova G. I.
FSIEI HE Kazan (Volga region) Federal University, Kazan
E-mail: guliya-1995_95@mail.ru

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ МЕТОДИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

THE ACTIVITIES OF THE METHODOLOGICAL SERVICE AS A CONDITION FOR THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF TEACHERS OF PRESCHOOL ORGANIZATIONS

Аннотация. *Профессиональная подготовка педагога не заканчивается в стенах образовательного заведения, она продолжается на протяжении всего периода профессиональной деятельности. Непрерывность профессионального образования является необходимой предпосылкой развития творческих способностей воспитателей и условием постоянного развития его индивидуального педагогического опыта. Большую роль в обеспечении повышения уровня профессиональной компетентности играют методические формирования. В статье определяется роль методической службы дошкольного образовательного учреждения в процессе формирования профессиональных компетенций педагогов, также представлены результаты эффективности применения методической для развития профессиональной компетентности педагогов ДОО.*

Ключевые слова: методическая работа, дошкольное образование, дошкольное образовательное учреждение, профессиональная компетентность педагога.

Abstract. *Professional training of a teacher does not end within the walls of an educational institution, it continues throughout the entire period of professional activity. Continuity of professional education is a necessary prerequisite for the development of creative abilities of educators and a condition for the continuous development of his individual pedagogical experience. A large role in ensuring the increase of professional competence is played by methodological formations. The article defines the role of the methodological service of a preschool educational institution in the process of forming professional competencies of teachers, also presents the results of the effectiveness of the methodological for the development of professional competence of teachers of preschool educational organizations*

Key words: methodical work, preschool education, preschool educational institution, professional competence of the teacher.

Ключевой фигурой дошкольной образовательной организации является педагог – воспитатель. От его действий, знаний и умений в значительной степени зависит жизнь и здоровье детей, их эмоциональное благополучие, динамика развития всех психических процессов и личностных качеств, а в дальнейшем успешность обучения в школе. Именно поэтому современное состояние дошкольного образования требует целенаправленных действий по улучшению качества кадрового обеспечения дошкольных образовательных организаций. Приоритетность данного направления развития образования фиксируется и в Стратегии развития российского образования до 2020 года, ФГОС ДО [1, с. 29].

Профессиональная подготовка педагога не заканчивается в стенах педагогического учебного заведения, она продолжается на протяжении всего периода профессиональной деятельности. Непрерывность профессионального образования является необходимой предпосылкой развития творческих способностей, профессиональной мобильности воспитателей и условием постоянного развития индивидуального стиля педагогической деятельности. Значительную роль в обеспечении повышения уровня профессиональной компетентности воспитателей играют методические формирования (службы).

Актуальность обозначенной проблемы на социально-педагогическом уровне обусловлена наличием несовпадений между запросами современного общества, нуждающегося в педагогах, обладающих профессиональной компетентностью, и существующей системой подготовки специалистов, не реализующей в полной мере эти ожидания.

Очевидно, что проблема формирования профессиональных компетенций педагогических кадров, напрямую связана, с одной стороны, с их соответствующей подготовкой в процессе вузовского образования, а с другой, с теми возможностями, которые могут и должны быть актуализированы в процессе переподготовки и повышения квалификации работников системы образования.

В дошкольной образовательной организации методическую работу можно рассматривать как внутреннюю форму повышения квалификации без отрыва от практической деятельности, как условие творческой активности, как школу мастерства педагога [4, с. 32].

Методическая работа – это целостная, основанная на достижениях науки, передового педагогического опыта и на конкретном анализе образовательного процесса, система взаимосвязанных мер, действий и мероприятий, направленных на эффективное повышение квалификации и

профессионального мастерства каждого воспитателя, на развитие и повышение творческого потенциала педагогического коллектива в целом, а, в конечном счете, – на совершенствование образовательного процесса, достижение оптимального уровня воспитания и развития конкретных воспитанников [5, с. 85].

В связи с этим, в современной социокультурной ситуации ответом на вызовы времени и насущные потребности педагогической практики является выявление, теоретическое обоснование и проверка организационной структуры и содержания деятельности методической службы, способствующей развитию профессиональной компетентности педагогов дошкольных образовательных организаций.

В ходе исследования было представлено гипотетическое предположение: деятельность методической службы может стать эффективным условием развития профессиональной компетентности педагогов ДОО, если:

– подготовка педагогов ДОО осуществляется через совершенствование когнитивного, деятельностного и профессионально-личностного компонентов профессиональной компетентности;

– в деятельности методической службы применяются разнообразные формы повышения профессиональной компетентности педагогов (предметно-педагогические циклы, методические секции, творческие мастерские, научно-исследовательские коллективы и др.);

– методическая служба функционирует во взаимосвязи трех управленческих уровней: плано-прогностический, организационно-деятельностный, информационно-аналитический.

В ходе опытно-экспериментальной деятельности осуществлялось разработка структурно-функциональной модели методической службы, деятельность которой обеспечивает развитие профессиональной компетентности педагогов ДОО.

Была проведена диагностика исходного уровня профессиональной компетентности педагогов ДОО. Диагностика проводилась с помощью следующих методик: 1) «Педагогический тест на выявление уровня сформированности профессиональной компетентности педагогов ДОО», автор К. Б. Смирнова; 2) «Карта диагностики уровня профессиональной компетентности педагогов», автор М. Н. Котикова; 3) лист самооценки «Составляющие компетентности педагога», автор М. Н. Котикова; 4) он-лайн самодиагностика «Профессиональная компетентность педагога в условиях реализации ФГОС дошкольного образования». Научное исследование проводилось в МБДОУ «Детский сад № 48

комбинированного вида» советского района г. Казани и МБДОУ «Детский сад №120 комбинированного вида» советского района г. Казани. В исследовании принимали участие все педагоги детских садов.

Обобщив результаты констатирующего эксперимента, мы пришли к выводу, что:

1. Профессиональная компетентность педагогов ДОО сформирована на разном уровне. Преобладающим у педагогов является средний уровень сформированности профессиональной компетентности.

2. Способность к саморазвитию как один из важнейших компонентов профессиональной компетентности сформирована у педагогов ДОО недостаточно.

3. Большинство педагогов проявляют интерес к новым знаниям, но они не всегда активны в приобретении новых знаний, в их совершенствовании, избегают различных трудностей и препятствий.

4. Развитию профессиональной компетентности у педагогов дошкольных образовательных организаций следует уделять больше внимания.

Поэтому мы приступили к внедрению структуры и содержания деятельности (модели) методической службы, обеспечивающей развитие профессиональной компетентности педагогов ДОО.

Методическая служба представляет собой самостоятельное структурное подразделение, которое функционирует во взаимосвязи трех основных управленческих уровней – стратегическом, тактическом, информационно-аналитическом; целенаправленно осуществляет подготовку педагогов через совершенствование когнитивной, деятельностной и профессионально-личностной составляющих профессиональной компетентности; учитывает в содержании подготовки как ожидания конкретного образовательного учреждения, так и индивидуальные возможности педагогов. Методическая служба функционирует во взаимосвязи трех управленческих уровней: плано-прогностический, организационно-деятельностный, информационно-аналитический [2, с. 132]. Использовались разнообразные формы деятельности методической службы для повышения профессиональной компетентности педагогов (предметно-педагогические циклы, методические секции, творческие мастерские, научно-исследовательские коллективы и др.).

На завершающем этапе исследовательской деятельности, был проведен анализ результатов экспериментальной работы. Он заключается в следующем:

1. Подготовленные и проведенные мероприятия в экспериментальной группе в рамках созданной модели методической службы, обеспечивающей развитие профессиональной компетентности педагогов, могут быть эффективными средствами. В ходе опроса педагогов и руководителей экспериментальной группы, проведенного после формирующего этапа эксперимента, стало известно, что педагоги, участвовавшие в экспериментальной работе стали более творчески подходить к своей педагогической работе, мотивация к профессиональной компетентности повысилась, педагоги принимают участие в профессиональных конкурсах, научных конференциях уже не «из-под палки» или потому что «аттестация близко», а по собственному желанию, активно занимаются самообразованием.

2. В процессе организации структурных и содержательных компонентов методической службы была выявлена положительная динамика (результаты контрольного этапа эксперимента) в развитии профессиональной компетентности педагогов ДОО.

3. Осмысление итогов проведенного исследования позволяет утверждать, что методическая служба является эффективным условием развития профессиональной компетентности педагогов ДОО.

Таким образом, работа методических формирований способствует росту профессиональной компетентности педагогов, а профессиональная компетентность педагога зависит от различных свойств личности, основным ее источником являются обучение и субъективный опыт. Профессиональная компетентность характеризуется постоянным стремлением к совершенствованию, приобретению все новых знаний и умений, обогащению деятельности. Психологической основой компетентности является готовность к постоянному повышению своей квалификации, профессиональному развитию [3, с. 115]. Не развивающийся педагог никогда не воспитает творческую созидательную личность. Поэтому именно повышение компетентности и профессионализма педагога есть необходимое условие повышения качества, как педагогического процесса, так и качества дошкольного образования в целом.

Литература

1. Антонов Ю. Е. Проблемы методологии современного дошкольного воспитания / Ю. Е. Антонов // Управление дошкольным образовательным учреждением. – 2011. – № 2. – С. 29–36.
2. Белая К. Ю. Научно-методическое сопровождение образовательного процесса в ДОО. Методическое пособие. ФГОС ДО. – М.: Русское слово, 2019. – 160 с.

3. Бояцис Р. На одной волне. Как управлять эмоциональным климатом в коллективе/ Р. Бояцис, Э. Макки. – М.: Альпина Паблишер, 2015. – 302 с.

4. Волобуева Л. М. Работа старшего воспитателя ДООУ с педагогами. – М.: ТЦ Сфера, 2004. – 166 с.

5. Никишина И. В. Диагностическая и методическая работа в образовательных учреждениях. – Волгоград: Учитель, 2007. – 141 с.

УДК 159.99

Шаповаленко Зинаида Ивановна

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

Shapovalenko Z. I.

SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol

E-mail: sinaidapi@mail.ru

РАЗВИТИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНО- ЗНАЧИМОГО КАЧЕСТВА СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ

DEVELOPMENT OF TOLERANCE AS A PROFESSIONALLY SIGNIFICANT QUALITY OF HUMANITARIAN STUDENTS

Аннотация. *Статья посвящена формированию толерантности будущего педагога. Толерантность – многогранное понятие, имеющее свои структурные признаки, виды и свойства, обусловленное развитием разнообразных социальных факторов. Как профессионально-значимое качество личности педагога толерантность определяется развитием потребности уверенного существования, уровнем развития процессов идентификации и самоидентификации и характером профессионального общения.*

Ключевые слова: толерантность, идентификация, психологическая толерантность, конструктивная толерантность, деструктивная толерантность, резистентность, самоактуализация, потребность уверенного существования, профессиональное общение, профессионально-личностное качество.

Abstract. *The article is devoted to the formation of tolerance of the future teacher. Tolerance is a multifaceted concept that has its structural characteristics, types and properties, due to the development of various social factors. As a professionally significant quality of a teacher's personality, tolerance is determined by the development of the need for a confident existence, the level of development of identification and self-identification processes and the nature of professional communication.*

Key words: tolerance, identification, psychological tolerance, constructive tolerance, destructive tolerance, resistance, self-actualization, the need for a confident existence, professional communication, professional and personal quality.

Педагогическая профессия сложна и многогранна, она требует от её представителя наличие целого комплекса качеств, позволяющих эффективно влиять на педагогический процесс, строить правильные взаимоотношения с родителями, учениками, педагогическим коллективом.

В профессиональной деятельности педагогов немаловажную роль играет толерантность, которую можно рассматривать как профессионально-значимое качество личности современного преподавателя, необходимое для воспитания будущего поколения в духе гуманистических идей и тенденций.

В условиях Северо-Кавказского региона, который населяет множество национальностей и народов, это качество приобретает актуальную значимость наравне с другими необходимыми в профессиональной деятельности педагога свойствами личности.

Термин «толерантность» заимствован психологией из латинского языка. У древних римлян *tolerantia* означало «терпение, покорность». В дальнейшем этот термин нашел своё применение не только в сфере человеческих взаимоотношений, но и в медицине, психологии, педагогике, психотерапии и т. д. [9].

В «Толковом словаре русского языка» (Д. Н. Ушаков) категория «толерантность» полностью отождествляется с категорией «терпимость» [10].

В «Словаре иностранных слов и выражений» данная дефиниция также определяется как «терпимость к чужим мнениям, верованиям, поведению, снисходительность к чему-либо или кому-либо и даже как «способность организма переносить неблагоприятные влияния того или иного фактора среды» (соотносимое с биосоциальным аспектом) [7].

Психологическое значение термина предлагается американским словарем: «Толерантность – способность к признанию или практическое признание и уважение убеждений и действий других людей».

Кеннет Уэйн в своей статье «Образование и толерантность» (1997), подчёркивает, что понятие толерантности является неполным, так как «толерантность не просто признание и уважение убеждений и действий других людей, но признание и уважение самих «других людей», отличающихся от нас.

В современной педагогической и социальной психологии формированию толерантности личности, в том числе и будущих педагогов,

придается большое значение (А. Г. Асмолов, Ю. А. Гаюрова, Д. В. Зиновьев, Н. М. Лебедева, А. А. Погодина, И. П. Селезнева, В. Д. Шадринков и др.).

В трудах Д. В. Зиновьева толерантность рассматривается как моральное качество личности, проявляющееся в терпимом отношении к другим людям, независимо от их культурной и национальной принадлежности, как терпимое отношение к взглядам, нравам, привычкам иного рода. При этом она характеризуется признаком уверенности в себе и надежности собственных позиций, демонстрируемых по отношению к другим людям. Толерантность, по мнению Д. В. Зиновьева, заключается в стремлении личности получить взаимное уважение, понимание и согласование различных интересов и точек зрения без оказания давления, исключительно методами разъяснения и убеждения, что, в первую очередь, так необходимо прогрессивному демократичному учителю [4].

Толерантность – достаточно многоаспектное понятие, это подчёркивается в работах А. Г. Асмолова, Д. В. Зиновьева, А. А. Погодиной, где приводится структура толерантности, включающая в себя следующие признаки: сдержанность; эмоциональную уравновешенность; отсутствие тревожности; социальную активность; умение общаться; доброжелательность; эмпатийность; умение прийти на помощь; доброту; уважение; тактичность и другие. Все названные компоненты структуры представляют собой совокупность профессионально-значимых качеств, необходимых в деятельности будущего педагога, соответствующего требованиям современной действительности.

По мнению А. Г. Асмолова, принципы толерантности имеют серьезные корни в биологической эволюции, толерантность заложена в эволюционный процесс как искусство компромисса, как принципы взаимодействия, должно не навредить виду в целом, как (если перейти к социальной среде) искусство понимания иного [1].

Толерантность формирующейся личности будущего педагога может быть высокой и низкой, конструктивной и деструктивной. Конструктивная толерантность увеличивает вероятность устойчивого существования и (или) совершенствования системы; деструктивная – напротив, увеличивает вероятность противоположных процессов, при этом, как подчёркивает Г. У. Солдатова, при исследовании толерантности следует учитывать свойство резистентности, противоположное по своей сути толерантности, а также выделять понятие сенсibilизатора – фактора, понижающего порог чувствительности [8].

Психологическая толерантность, проявляющаяся как профессионально – значимое качество личности педагога, является предметом изучения психологии личности, дифференциальной психологии, социальной психологии (конфликтологии), этнопсихологии и других антропологических наук.

По мнению Д. Бродского, развитие и совершенствование толерантности зависит от трех групп факторов социальной среды: факторов развития, факторов формирования и факторов становления.

Факторы развития – это особенности генетического материала индивида, характеризующие главные этапы его морфофизиологических изменений в качестве человеческой особи. Факторы формирования – это условия психической реальности, в которых индивид изменяется как человеческая личность с присущей ей индивидуальностью. Факторы становления – это те влияния, которые применяет к себе сама человеческая индивидуальность, желая достичь в своём развитии идеального «Я-образа» [3].

Особую роль в развитии толерантности будущего педагога играет темперамент, выступающий в качестве динамической основы развития личности. Нейрофизиологическую основу темперамента изучал И. П. Павлов, выделявший четыре типа преобладающего темперамента. Однако следует учитывать, что особенность темперамента сама по себе не определяет степень толерантности, но может повлечь серьезные последствия в направлении формирования толерантности под влиянием других факторов. И все же, в исследованиях учёных высказывается предположение о том, что более весомые предпосылки для формирования толерантного отношения к элементам объективной реальности имеет сангвиник, а менее весомые – меланхолик.

Следующий фактором, влияющим на формирование толерантности, является потребность уверенного существования, согласно шкале потребностей, предложенной А. Маслоу, При этом потребность в самоактуализации (так необходимую будущему педагогу) автор также считал высшей потребностью в иерархии своей классификации [6].

Настоящий педагог никогда не останавливается на достигнутом, он постоянно самосовершенствуется, саморазвивается. В своё время К. Д. Ушинский утверждал, что учитель живёт до тех пор, пока он учится, как только он перестаёт учиться – в нём умирает учитель.

Если потребность уверенного существования, по мнению Т. Д. Бауэра, закладываемая ещё в детстве, приобретет отрицательный знак возбуждения – тревожную доминанту, это повлечёт за собой невротическое нестабильное отношение к окружающей действительности. Если же в

жизни подрастающего ребёнка потребность уверенности будет в полной мере удовлетворена, она создаст предпосылки формирования уверенного, невозмутимого типа отношения к окружающей действительности на основе преобладания положительного знака возбуждения [2].

В процессе развития тревожной доминанты, согласно Д. Бродскому, формируется установка приспособления к окружающему миру, в случае развития уверенной доминанты – установка на освоение этого мира [3].

Понятие толерантности также соотносится с понятием идентификации. Согласно исследованиям В.В. Лебединского, путь выбора образца для поведения и взглядов осуществляется через «механизм идентификации применительно к реалиям сознания. Если идентификация – это процесс сознания, то самоидентификация, – как продолжает В. В. Лебединский, – это процесс и результат распознавания себя, своей субъективности как предмета, с помощью своего сознания, по правилам прямой или обратной проекции» [5]. От качества же самоидентификации, отмечает Д. Бродский, зависят границы поля толерантности [3].

Необходимо также отметить такие параметры, как установка на способ удовлетворения своих потребностей в контексте общения, которое строится во взаимоотношениях с другими людьми, и является немаловажным фактором для педагога, организующего бесконфликтное взаимодействие в системе «учитель – ученик», «учитель – родитель», «учитель – педагогический коллектив».

Выделяя установку на способ удовлетворения потребностей, Д. Бродский обозначает два крайних полюса на шкале разбросов возможных вариантов реагирования: отказ от какого-либо сотрудничества, так называемый «эскепизм», и согласие на сотрудничество. Положительный полюс предлагаемой им шкалы имеет три позиции. Согласно первой, индивид намерен всё отдать другому, думая при этом, что и другой должен быть таким же щедрым (коллективизм); согласно второй позиции, индивид намерен ничего не отдавать другому, забрав у него всё (эгоизм); согласно третьей позиции, индивид намерен всё отдать другому, ничего не требуя взамен, то есть в полной мере попасть в зависимость от другого, жертвуя при этом собой (альтруизм) [3].

Для современного педагога согласие на сотрудничество в его профессиональной деятельности имеет место в проявлении всех трёх вариантов. Наиболее перспективна для развития конструктивной толерантности будущего педагога, как отмечает большинство исследователей, установка на коллективистское отношение к способу удовлетворения своих потребностей.

Формирование толерантности как значимого профессионального качества будущего специалиста на факультете психологии и дефектологии Ставропольского государственного педагогического института осуществляется посредством ряда дисциплин, одной из которых, например, является «Тренинг личностного и профессионального роста будущего специалиста». В процессе прохождения студентами различных видов практики – учебной, производственной, преддипломной – одной из приоритетных задач также является формирование профессионально-значимых качеств личности, главной из которых является толерантность.

Таким образом, можно заключить, что толерантность – явление интегративное, складывающееся под влиянием многих психологических факторов. Она определяется развитием потребности уверенного существования и удовлетворения будущим педагогом своих потребностей в контексте общения с различными категориями людей, находящихся в сфере его профессиональной деятельности. В развитии толерантности особую роль играют процессы идентификации и самоидентификации, а основная функция толерантности проявляется в снятии межличностных барьеров в профессиональном общении. Толерантность выступает в качестве важного личностно-профессионального качества, которое необходимо развивать у будущих педагогов, готовых отдать своё сердце детям.

Литература

1. Асмолов А. Г. Психология личности. – М.: Изд-во МГУ. 1990. – 367 с.
2. Бауэр Т. Д. Психическое развитие младенца. – 2-е изд. – М.: Прогресс, 1985. – 320 с.
3. Бродский Д. Природа толерантного взаимодействия. – М.: Эскиз, 2000.
4. Зиновьев Д. В. Формирование социокультурной толерантности как фактор повышения педагогического мастерства будущего педагога: монография / Д. В. Зиновьев, В. С. Нургалеев. – Красноярск: СибГТУ, 2007. – 72 с.
5. Лебедева Н. М. Международная научно-практическая конференция «Этнопсихология и общество» // Этнографическое обозрение. – М., 1998. – № 4.
6. Маслоу А. Мотивация и личность. 3-е изд. – СПб.: Питер, 2006. – 400 с.
7. Словарь иностранных слов и выражений / Авт.-сост. Е. С. Зенович. – М., 1998. – 602 с.
8. Солдатова Г. У., Шайгерова Л. А., Шарова О. Д. Жить в мире с собой и другими. – М.: Генезис, 2001. – 112 с.
9. Тавадов Т. Г. Этнология. Современный словарь-справочник. – М.: Изд-во Диалог культур, 2007. – 704 с.
10. Ушаков Д. Н. Толковый словарь русского языка. – М., 1994. – 752 с.

УДК 378.1

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@ya.ru

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

Dvornikova E. I.
SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol
E-mail: k.lit@mail.ru

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

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

ГОТОВНОСТЬ ПЕДАГОГА К ИННОВАЦИОННОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

TEACHER'S READINESS FOR INNOVATIVE PROFESSIONAL ACTIVITY: ANTHROPOLOGICAL ASPECT

Аннотация. В статье рассматривается проблема готовности педагога к инновационной профессиональной деятельности. В рамках смыслового значения базовых категорий и понятий авторами актуализированы и рассмотрены вопросы педагогического творчества и творческого развития личности педагога, а также обозначена проблема оптимального соотношения в инновационной профессиональной деятельности педагога образовательных традиций и соответствующих инноваций. Такое соотношение определено в границах методологического поля категорий «свобода» и «необходимость». На основе взглядов отечественных авторов в статье уточнены определения инновационной педагогической деятельности и готовности педагога к ее осуществлению.

Ключевые слова: инновация, традиция, развитие, личность, готовность, деятельность, творчество, свобода, необходимость.

Abstract. *The article deals with the problem of teacher's readiness for innovative professional activity. Within the framework of the semantic meaning of the basic categories and concepts, the authors actualized and considered the issues of pedagogical creativity and creative development of the teacher's personality, as well as the problem of the optimal ratio in the innovative professional activity of the teacher of educational traditions and relevant innovations. This relationship is defined within the methodological field of the categories "freedom" and "necessity". Based on the views of domestic authors, the article clarifies the definition of innovative pedagogical activity and readiness of the teacher to its implementation.*

Key words: innovation, tradition, development, personality, readiness, activity, creativity, freedom, necessity.

Проблему готовности педагога к инновационной профессиональной деятельности в антропологическом аспекте правомерно рассматривать в рамках соответствующего анализа базовых категорий и понятий с этой проблемой связанных, одним из которых является понятие инновации. Термин «инновация» происходит от латинских корней. В смысловом значении инновация трактуется в качестве «обновления, изменения, ввода чего-то нового, введения новизны во что-то» [5].

Формирование готовности педагога к инновационной профессиональной деятельности происходит в процессе развития его личности в профессии [11, 15]. Развитие в антропологическом значении представляет собой наиболее базовый, фундаментальный способ человеческого бытия. Так, Л.И. Анцыферова считает, что социальное развитие человека как личности отражает его фундаментальную жизненную потребность стремиться возвышаться над своими пределами, достигая при этом новых возможностей собственной сущности, актуализируя скрытые потенциалы своей личности. При этом существенную ценность представляет собой развитие у человека способности экстраполировать собственный идеальный образ в будущее и, наоборот, свои перспективы развития проецировать на собственное реальное социокультурное состояние. Будущее переживается человеком в качестве устойчивого стремления достигать жизненно важных целей и социокультурных идеалов в качестве стремления успешно самореализоваться в разноплановых видах деятельности (в том числе профессиональной), в качестве устойчивого желания постигать социокультурный мир с целью обогащения собственного жизненного культурного пространства, формирования ценностного отношения к окружающему социокультурному миру. В обозначенном контексте правомерно констатировать, что стремление личности к своему ближнему и отдаленному будущему (видение собственных жизненных перспектив) и представляет собой стремление человека к развитию своей личности [1].

В целом, достижение современной педагогической антропологии позволяет констатировать, что развитие личности следует рассматривать в качестве процесса становления готовности человека (его субъективных потенциалов) к саморазвитию и деятельностной самореализации адекватно возникающим или целенаправленно сформулированным задачам разных уровней сложности, в том числе выходящим за пределы ранее решенных [12]. Развитую личность правомерно представить в качестве человека, успешно овладевшего знаниями, способами творческой деятельности и эмоционально-чувственным отношением к социуму и культуре. Важно подчеркнуть, что наиболее значимым результатом развития личности является должная развитость ее творческого потенциала, то есть готовность человека к творческой деятельности [14].

Т. А. Синьковская полагает, что готовность к профессиональной деятельности в целом представляет собой наиболее базовое, фундаментальное понятие. Такая готовность означает результат подготовки человека к жизненной практике как таковой, к его интеграции в новую социокультурную и профессиональную среду, к самореализации в профессиональном творчестве, к трансформации профессионально обусловленных знаний и способов соответствующей деятельности из одной профессиональной области в другую, к профессиональной деятельности в нестандартных, непрерывно изменяющихся условиях, к адекватной самооценке себя как профессионала [13].

В свою очередь готовность к профессиональной педагогической деятельности детерминирована должным уровнем профессионального развития личности педагога, которое качественно представлено целостной системой ценностно-ориентационных, когнитивных, эмоционально-волевых, операционально-поведенческих профессионально-личностных качеств [7].

Рассмотрим категории деятельности и творчества. Деятельность является специфическим видом активности человека. При этом такая активность в зависимости от субъективных и объективных условий может иметь репродуктивный или творческий продуктивный характер. Деятельность по своей сути сознательна, наполнена определенными смыслами. Деятельность имеет предметный характер, так как ориентирована на предмет (объект), изменяемый субъектом в процессе деятельности. Необходимо иметь в виду то, что, изменяя предмет деятельности, ее субъект также меняется, развиваясь при этом как личность [8; 13].

В свою очередь творчество необходимо трактовать в виде качественного показателя развития системы деятельности. Базовый меха-

низм творческой деятельности представлен так называемой надситуативной активностью личности, при которой человек как деятельностный субъект способен выходить за пределы требований конкретной ситуации, формулировать цели деятельности, избыточные по отношению к первоначально поставленной задаче. Средствами надситуативной активности человек преодолевает объективные и субъективные ограничения деятельности. Поэтому надситуативная активность проявляется именно в феномене творчества [9].

Практически все определения творчества подчеркивают самую характерную его черту – новизну результата. Так, например, Л. С. Выготский констатировал, что творчество представляет собой человеческую деятельность, в процессе которой человек создает что-то новое, при этом новизной может обладать как явление объективного мира, так и качественно иное субъективное построение когнитивной и эмоциональной сфер личности человека [2]. Таким образом, исследователь подчеркнул, что в качестве результата творческой деятельности могут выступать материальные предметы социокультурного мира и духовные ценности, обусловленные развитием человеческой природы личности.

В. А. Коваленко, обращаясь к анализу явления творчества, отмечал, что объективной стороной творчества является его результат, его продукт (итог). Творческий результат характеризуется двумя базовыми свойствами – новизной и ценностной значимостью. Если новизна отличает результат творческой деятельности от ранее известного, то ценностная значимость обуславливается тем, насколько творческий продукт позволяет удовлетворять социокультурные потребности человека [6].

В свою очередь проблему педагогического творчества и инновационной деятельности педагога как целостных явлений необходимо решать в контексте диалектического единства репродуктивной и продуктивной профессиональной педагогической деятельности, а также соответствующих типов профессионального поведения специалиста: адаптивного и преобразующего. Подобной точки зрения придерживаются Г. В. Никитин и В. Н. Романенко [цит. по: 3]. Исследователи рассматривают творческую активность личности (это в полной мере относится к личности педагога) в контексте единства ситуационного и нормативного поведения. При этом ситуационное поведение имеет преобразующую сущность. Такое поведение детерминировано такими личностными качествами, как воображение, фантазия, умение педагога рассмотреть профессиональную проблему с нестандартной точки зрения. Нормативное поведение педагога внешне детерминировано педагогиче-

скими знаниями, традициями, стандартными приемами профессиональной педагогической деятельности. Собственно, педагогическое творчество и соответствующая инновационная активность педагога возникает в точке перехода одного типа его профессионального поведения в другой.

Важно констатировать, что системная целостность ситуационного и нормативного профессионального поведения педагога в методологическом контексте объясняется диалектическим единством философских категорий «свобода» и «необходимость». При этом ситуационное (собственно творческое инновационное) поведение является функцией внутренней свободы личности педагога, а нормативное – функцией необходимости ориентироваться на объективные требования общества к инновационной педагогической деятельности (реальные потребности социума, имеющий образовательный опыт, требования к качеству результатов инновационной педагогической деятельности и т.д.).

По мнению ряда исследователей, «чистое педагогическое творчество», то есть инновационная профессиональная деятельность педагога, ориентированная на абсолютизацию свободы и минимизацию необходимости в социальном плане, абсолютно бессмысленна. Такая деятельность ориентирована на принцип: «Педагогические инновации являются целью, а не средством конструктивного развития образовательной действительности».

Обозначенный методологический посыл актуализирует вопрос оптимального соотношения образовательных традиций и инноваций в отечественном образовании и инновационной педагогической деятельности. Под образовательными традициями понимают стабильные, обладающие выраженной значимостью компоненты культуры и образования, передающиеся от поколения к поколению. В свою очередь под педагогическими инновациями следует понимать любые новые педагогические идеи, передовые методы, средства и формы осуществления педагогического процесса, передовые проекты, которые целенаправленно внедряются в систему традиционного образования. По сути, педагогическая инновация представляет собой созданную средствами профессиональной творческой деятельности педагога новую духовную образовательную реальность. Важно понимать, что любая педагогическая инновация может и должна появляться только в структуре хорошо укоренённой образовательной традиции. Системное структурирование и закрепление в культуре образовательных традиций происходит в условиях институализации, то есть устойчивой интеграции культурно-образовательных отношений в нормы права и (или) морали [5].

В целом инновационная профессиональная деятельность педагога с одной стороны детерминирована осмыслением специалистом традиционного теоретического и практического образовательного опыта и ориентацией на этот опыт в собственном педагогическом инновационном творчестве. С другой – это целенаправленная педагогическая деятельность, предназначенная для обеспечения позитивных изменений и соответствующего развития образовательного процесса с целью достижения наиболее высших его результатов, выработки передового педагогического знания, разработки качественно новой образовательной практики. Продукты инновационной профессиональной деятельности педагога представлены нововведениями, позитивно изменяющими образовательный процесс и образовательные системы разного уровня, обуславливающими их поступательное эффективное развитие [16].

Ориентируясь на взгляды М. И. Дьяченко и Л. А. Кандыбовича [4], определим готовность педагога к инновационной профессиональной деятельности следующим образом: данная готовность представляет собой личностное образование, включающее в себя: положительное отношение педагога к инновационной педагогической деятельности; черты характера, адекватные требованиям, предъявляемым к такой деятельности; специальные творческие способности; устойчивые профессионально-важные особенности восприятия, памяти, внимания, мышления, эмоционально-волевых качеств. При этом в структурном плане названная готовность представлена мотивационным компонентом (положительное отношение педагога к профессиональной инновационной деятельности, потребность специалиста успешно выполнять поставленные инновационные задачи, стремление к творческим успехам и др.); ориентационным компонентом (знания и представления об особенностях и условиях профессиональной инновационной деятельности, о ее требованиях к своей личности и др.); операциональным компонентом (владение способами и приемами профессиональной инновационной деятельности); волевым компонентом (наличие должного самоконтроля, самомобилизации, умение управлять образовательной действительностью); оценочным компонентом (оценка эффективности своей профессиональной инновационной деятельности).

Литература

1. Анцыферова Л. И. К психологии личности как развивающейся системы. Наука // Психология формирования и развития личности. – М.: Наука, 1981. – С. 3–19.
2. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. – СПб.: Союз, 1997. – 96 с.

3. Дружинин В. Н. Психология общих способностей. – СПб.: Питер Ком, 1999. – 368 с.
4. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А. Психологические проблемы готовности к трудовой деятельности. – Минск: Изд-во БГУ, 1976. – 175 с.
5. Карпова Ю. А. Инновации, интеллект, образование. – М.: Изд-во МГУЛ, 1998. – 306 с.
6. Коваленко В. А. Творчество как ценность в мире А. Платонова // Вопросы философии. – 1999. – № 10. – С. 90–98.
7. Коканова Р. А. Формирование профессиональной готовности специалиста // Высшее образование сегодня. – № 10. – 2008. – С. 71–72.
8. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. 2-е изд. – М.: Политиздат, 1977. – 304 с.
9. Петровский В. А. Психология неадаптивной активности. – М.: ТОО «Горбунок», 1992. – 224 с.
10. Редько Л. Л. Социально-образовательная модель педколледжа как среды саморазвития личности в научно-образовательном комплексе: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Л. Л. Редько. – Ростов н/Д., 1996. – 19 с.
11. Редько Л. Л., Леонова Н. А. Антропологическая парадигма профессиональной подготовки педагогов в системе вузовского образования: методологический аспект // Фундаментальные исследования. – М.: Российская Академия Естествознания, 2015. – № 2. Ч.15. – С. 3391– 3395.
12. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – СПб., 1999. – 720 с.
13. Синьковская Т. А. Проблема готовности будущего учителя информатики к использованию технологий дистанционного обучения // Конгресс конференций «Информационные технологии в образовании» («ИТО-2003»). – Электронный ресурс: <http://ito.edu.ru/2003>.
14. Хуторской А. В. Педагогическая инноватика. – М.: Академия, 2008. – 256 с.
15. Шумакова А. В., Гончаров В. Н., Леонова Н. А. Формирование содержания педагогического образования в контексте анализа профессиональной деятельности преподавателя // Современные наукоемкие технологии. – М.: Российская Академия Естествознания – 2017. – №5. – С. 161–165.
16. Шумакова А. В. Сущностные основания проектирования интегративного образовательного пространства педагогического вуза в условиях модернизации российского общества // Мир науки, культуры, образования. № 2 (45). 2014. С. 144–146.

УДК 378.1

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

Yarzutkin V. A.
SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol
E-mail: YshvaSt@yandex.ru

Халилова Франгиз Адиль-кызы
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь

Khalilova F. A.
SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol
E-mail: YshvaSt@yandex.ru

АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ ПЕДАГОГА

ANTHROPOLOGICAL BASES OF PROFESSIONAL RESPONSIBILITY OF THE TEACHER

Аннотация. В статье рассматриваются антропологические основы профессиональной ответственности педагога. На основе анализа понятийного значения базовой категории «ответственность» авторами были определены особенности ее проявления в профессиональной педагогической деятельности. В статье аргументированно доказывается, что профессиональная ответственность педагога имеет выраженный нравственный характер, а в своей функциональной конструктивности такая ответственность должна быть перспективной по временной векторной направленности.

Ключевые слова: ответственность, долг, долженствование, обязанность, нравственность, духовность, поведение, деятельность, нравственный выбор.

Abstract. The article discusses the anthropological basis of professional responsibility of the teacher. On the basis of the analysis of the conceptual meaning of the basic category "responsibility" the authors identified the features of its manifestation in professional pedagogical activity. The article argues that the professional responsibility of the teacher has a pronounced moral character, and in its functional constructiveness such responsibility should be promising in terms of time vector orientation.

Key words: responsibility, duty, duty, duty, morality, spirituality, behavior, activity, moral choice.

Ответственность представляет собой достаточно сложное социокультурное явление, которое изучается целым рядом научных дисциплин: правом, этикой, социологией, антропологией, психологией, педагогикой и др. [6].

Этимологическое рассмотрение понятия ответственности позволяет констатировать, что семантика этого слова обуславливается конкретными социокультурными периодами развития человеческого общества. Термин «ответственность» происходит от латинского слова «respondere» (отвечать). Как полагают отечественные авторы, одними из первых понятие «ответственность» ввели в научный оборот Дж. Ст. Милль в работе «О свободе» (1861 г.) и Л. Фейербах в труде «О спиритуализме и материализме», написанном в 1863–1866 гг. [10].

В начале XX века у понятия ответственность появляется значение критерия, используемого в качестве основы для оценки истинности позиций авторов в разноплановых дискуссиях, посвященных нравственным проблемам в таких областях социальных отношений и деятельности, как искусство, политика, экономика, бизнес, религия, наука и техника. В современной социокультурной ситуации это понятие приобрело новый смысл, оно наделено императивным значением, так как в культурном и научном аспектах характеризуется выраженной моральной, нравственной сущностью [9].

В качестве базовой основы разработки проблемного поля явления ответственности необходимо рассматривать общественную природу человека. Именно социум возлагает на каждого члена общества конкретные обязанности, за выполнение которых все люди отвечают. В этом плане явление ответственности характеризуется выраженной нравственной сущностью, так как причинно связано с такими феноменами, как «обязанность», «долг», «долженствование» [5]. Поэтому отношения ответственности в своих высших проявлениях, вне всякого сомнения, детерминировано нравственным сознанием людей [8, 13].

Подчеркивая нравственную сущность ответственности, практически все авторы выделяют в этом явлении субъективную и объективную составляющие. В этом плане ответственность обладает широким спектром анализа: 1) она может рассматриваться в качестве совокупности объективных требований, которые предъявляет социум к отдельным людям и общественным группам. Такие требования обусловлены целостной системой нравственных принципов, норм, которые выражают общественную необходимость; 2) ответственность также может рассматриваться в качестве своеобразного состояния сознания человека – как осознание своего долга и необходимости долженствования [1].

Долженствование является категорией в высшей степени нравственной, имеющей выраженное культурное, аксиологическое значение. Долженствование неразрывно связано с явлением совести. «Долг человека – следовать по пути добродетели, делать добро другим людям по мере возможности...», а «совесть представляет собой способность человека, критически оценивая свои поступки, мысли, желания, осознавать и переживать свое несоответствие должному – неисполненности долга» [3, с. 261].

Нравственный характер ответственности, ее неразрывная связь с человеческим долгом и обязанностями, с необходимостью их выполнять и отчитываться за них в особенной степени важны, так как в своем нравственном значении ответственность представляет собой должное соответствие морального поведения человека его обязанностям. Такое соответствие всегда необходимо рассматривать в контексте человеческих возможностей, жизненных потенциалов личности [5].

Таким образом, первое, что необходимо отметить при рассмотрении профессиональной ответственности педагога в антропологическом аспекте, – это ее нравственный характер. При этом профессиональная ответственность педагога всегда возникает в том случае, когда появляется необходимость осуществить свободный выбор между разными поведенческими и деятельностными альтернативами профессионального характера. Такой выбор педагога, по сути, всегда является аксиологически обусловленным [12]. Понятие нравственности необходимо трактовать в объективном и субъективном значении.

В объективном значении нравственность проявляется в культуре, в общественных нормах (в том числе профессионально-педагогических). Социальные нормы (от лат. *norma* – мерило; руководство; правило, закон; образец) являются конвенциональными (то есть принятыми в различных общественных группах и социальных сообществах) правилами императивного характера, предписывающими, с одной стороны, необходимость для членов общественных групп и сообществ (в том числе педагогических) вести себя определенным образом и, с другой, запрещающими поведение и действия людей, не вписывающиеся в общую общественную нормативность [2].

В субъективном значении нравственность, являясь специфическим способом личностного бытия в социокультурном мире, обусловлена духовным развитием педагога [7]. Только в духовности нравственность приобретает собственный внутренний смысл. В субъективном аспекте понятие нравственности означает способность личности педагога осу-

ществовать свободный выбор в профессионально проблемных ситуациях. Порождая способность педагога к профессиональному самоопределению, культура (в том числе профессионально-педагогическая) тем самым порождает нравственность. Пока личность педагога не обладает возможностью профессионального выбора, не имеет смысла оценивать нравственное достоинство профессионального поведения специалиста, любой же выбор поведенческих альтернатив на уровне профессионально-педагогического самоопределения всегда осуществляется в системе противостояния добра и зла [4]. Отечественные исследователи рассматривают духовность педагога в качестве своеобразного стержня нравственности, как внутреннюю проекцию на субъективность специалиста. Полноценный нравственный профессионально-педагогический выбор и непоколебимая нравственная позиция педагога предполагает, с одной стороны, наличие в личностной сфере специалиста внутренней проекции индивидуального профессионального бытия, с другой – отражение в этой проекции межличностно значимого универсального социокультурного мира, позволяющего педагогу выходить в отношениях с воспитанниками за пределы чисто субъективной значимости и ориентироваться на значимость личности учащихся. Практической предпосылкой формирования «внутренне-внешней» (то есть преодоления центрированности педагога лишь на собственную личность) духовной универсальности является сотворение таких отношений между педагогом и воспитанниками, которые формируют субъектов, внутренне открытых друг для друга, способных войти в совместно создаваемый ими и в равной степени принадлежащий каждому совокупный духовный мир [4].

Только атмосфера подлинной духовности характеризуется смысловым фоном отношений, в которых каждый субъект образовательного процесса (педагог и воспитанники) нравственно создают себя как «другого». Поэтому и педагог, и учащиеся в атмосфере духовности в полной мере обладают способностью мыслить о себе так, как мыслят о «другом», принимать нравственное соучастие в судьбе друг друга [4].

Нравственность, духовность педагога обуславливает возникновение в его личностной сфере конструктивной ответственности по временной векторной направленности. Исследователи выделяют ретроспективную и перспективную временную векторную направленность ответственности личности. При этом ретроспективная ответственность в отличие от перспективной не является в должной мере конструктивной.

Руководствуясь идеями отечественных авторов можно констатировать, что ретроспективная профессиональная ответственность педагога

ориентирована на прошлое. Это ответственность-следствие за совершенные поступки. Подобная ответственность подкреплена негативными санкциями (санкции могут быть и позитивными), применяемыми к педагогическому работнику, который совершил безнравственный поступок, нарушил служебную дисциплину, в должной мере не выполнил свои профессиональные обязанности. В наиболее общем виде понятие негативных санкций трактуют в качестве любой отрицательной реакции на профессиональное и личностное поведение педагога со стороны той инстанции, перед которой он несет профессиональную ответственность. Санкции могут исходить от формальной либо неформальной инстанции. При этом полномочия и право на санкции формальных инстанций (к которым относятся также образовательные учреждения) подкреплены правовыми нормами, а неформальных инстанций (коллеги и т.д.) – этическими нормами, мнением общественности и др. [6].

В свою очередь, перспективная профессиональная ответственность педагога ориентирована на будущее и детерминирована способностью специалиста прогнозировать последствия собственного профессионального поведения и деятельности [11]. Перспективная профессиональная ответственность педагогического работника, по сути, является ответственностью-причиной, так как в настоящем обуславливает конструктивность будущего профессионального бытия педагога. Обозначенную ответственность специалиста связывают с процессом ее «одухотворения». В процессе «одухотворения» профессиональная ответственность педагога начинает ориентироваться не только на прошлое, но и на будущее. В трансформации обозначенной ответственности из ретроспективной в перспективную проявляется прогрессивная тенденция профессионального развития личности педагогического работника [6].

В целом профессиональная ответственность педагога как субъектная личностная характеристика возникает в ситуациях решения сложных профессиональных задач. Именно в подобных ситуациях актуализируются все сущностные признаки обозначенной ответственности: готовность педагога к преодолению профессиональных трудностей; его способность определять и оценивать собственные личностные ресурсы и возможности; способность к рефлексии своей личности и оценке своей деятельности. Проявление профессиональной ответственности педагога в сложных ситуациях педагогической деятельности является важным показателем истинного субъектного отношения специалиста к возникающим профессионально обусловленным проблемам.

Литература

1. Анисимов С. Ф. Мораль и поведение. – М.: Мысль, 1985. – 158 с.

2. Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. – СПб, 2004. – 768 с.
3. Гусейнов А. А., Апресян Р. Г. Этика. Учебник. – М.: Гардарики, 1998. – 472 с.
4. Культура и развитие человека: очерк философско-педагогических проблем / под ред. В. П. Иванова. – Киев: Наукова думка, 1989. – 411 с.
5. Минкина Н. А. Воспитание ответственностью: учеб. пособие. – М.: Высшая школа. – 1990. – 144 с.
6. Муздыбаев К. Психология ответственности. – Ленинград: Наука, 1983. – 240 с.
7. Редько Л. Л. Социально-образовательная модель педколледжа как среды саморазвития личности в научно-образовательном комплексе : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Л. Л. Редько. – Ростов н/Д, 1996. – 19 с.
8. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – СПб, 1999. – 720 с.
9. Тягунов А. А., Кочергин С. М. Философская герменевтика ответственности / Человек как субъект общественно-исторического развития: философские, социальные, психологические и политико-правовые проблемы. – М., 1999. – С. 56–64.
10. Фокина Н. И. Социальная ответственность как категория исторического материализма: автореферат дис. ... канд. филос. наук. – Моск. гос. ун-т им. М. В. Ломоносова. – М., 1971. – 24 с.
11. Шумакова А. В., Леонова Н. А. Педагогическое образование: современный опыт развития // Экономические и гуманитарные исследования регионов: научно-теоретический журнал. – Ростов-н/Д: Научно-исследовательский центр социально-гуманитарных проблем Кавказского региона. – 2017. – №3. – С.56–60.
12. Шумакова А. В., Тюренкова С. А. Формирование содержания педагогического образования в контексте компетентной парадигмы образования // Экономические и гуманитарные исследования регионов. 2014. № 2. С. 30–37.
13. Шумакова А. В., Гончаров В. Н., Леонова Н. А. Педагогическое сознание в контексте формирования содержания обучения // Современные наукоемкие технологии. – № 6. – 2017. – С. 117–121.

РАЗДЕЛ 3

АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ, ВОСПИТАНИЯ И РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА

SECTION 3

ANTHROPOLOGICAL FOUNDATIONS OF EDUCATION, UPBRINGING AND DEVELOPMENT OF THE CHILD

УДК37.014.3 : 37.018 : 371.1+374.1

Берестовская Ольга Игоревна

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

Berestovskaya O. I.

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

E-mail: alena7771.88@mail.ru

ВОСПИТАНИЕ КАК ТЕХНОЛОГИЯ ОБЩЕСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ

EDUCATION AS A TECHNOLOGY OF SOCIAL DEVELOPMENT

Аннотация. В данной статье изложены основы инновационной деятельности в системе дополнительного образования детей, обозначены стратегические ориентиры развития общего и дополнительного образования детей в условиях модернизации образования.

Ключевые слова: интеграция общего и дополнительного образования, инновационная деятельность, инновационные модели, алгоритм инновационной деятельности.

Abstract. The article describes the basics of innovation in the system of additional education of children, identifies strategic trends in the development of General and additional education of children in the conditions of modernization of education.

Key words: integration of General and additional education, innovative activity, innovative models, algorithm of innovative activity.

В начале XXI в. в области теории воспитания ведущей становится проблема разработки новой концепции воспитания, адекватной тенден-

циям общественного развития и российской ментальности с сильной социально-защитной направленностью. Многие теоретические положения о задачах и условиях воспитания подрастающего поколения сформулированы в Законе «Об образовании в Российской Федерации», в Федеральном государственном образовательном стандарте, в указе «О национальной стратегии действий и интересах детей на 2012–2017 годы», профессиональном стандарте «Педагог», «Концепции развития дополнительного образования детей», в «Стратегии развития образования в Российской Федерации на период до 2025 года».

В современных документах выделена важнейшая роль учреждений дополнительного образования детей как «одного из определяющих факторов развития склонностей, способностей и интересов, социального и профессионального самоопределения детей и молодежи» [3; 2].

Основное внимание обращено на вопросы интеграции общего и дополнительного образования детей, которые сближают процессы развития, воспитания и обучения, профориентации подрастающего поколения. Идея интеграции образования все настойчивее заявляет о своем существовании и подсказывает передовой части педагогических работников использовать эффективные пути ее решения.

Интеграция в образовательном пространстве общего и дополнительного образования детей представлена как главная тенденция модернизации содержания образования и воспитания на современном этапе.

Целью такого интегративного процесса служит позитивное развитие исследовательского потенциала как руководящих педагогических работников, так и учащихся школ и учреждений дополнительного образования детей. Необходимость интеграции общего и дополнительного образования детей основывается на определенном предназначении растущего человека – реальном самопознании окружающего мира и его законов и возможности преобразования этого мира [2; 3].

Массовая российская школа дает учащимся в основном унифицированные программы и методики преподавания, не ориентирующие на личностное творческое развитие. Для устранения этого противоречия в общеобразовательной школе должна произойти коренная, стратегическая перестройка, направленная на создание оптимальных условий для развития самобытной личности каждого школьника. И мы понимаем, что личностно-развивающая педагогика – это педагогика сегодняшнего дня, и таковой является педагогика уникальной отечественной системы дополнительного образования детей.

В условиях современной школы дополнительное образование позволяет ребенку сделать выбор своего индивидуального пути. Учреждения

дополнительного образования развивают познавательную и творческую активность ребенка, способствуют реализации личностных качеств, которые не всегда могут быть реализованы в основном образовании.

Система дополнительного образования в современной школе позволяет выстроить целостное образовательное пространство, а не просто предоставлять набор различных мероприятий. Интеграция дополнительного и общего образования способствует сближению процессов обучения, развития и воспитания [2; 3].

Определенной особенностью дополнительного образования является его воспитательная направленность, то есть в ходе совместной деятельности педагога и ребенка развиваются морально-нравственные качества личности. Успешность развития дополнительного образования зависит от создания необходимых условий, способствующих реализации потенциальных возможностей каждого ребенка. Дополнительное образование способствует расширению социокультурного воспитательного пространства, которое позволяет включить личность ребенка в многогранную, творческую, интеллектуальную деятельность.

Дополнительное образование позволяет ребенку изменить свой статус, вступать в конструктивный диалог с педагогом с учетом своих личных интересов и потребностей.

Следующей особенностью развития дополнительного образования в условиях современной школы является эмоциональная насыщенность. Восприятие мира, отношение к миру развивает эмоциональную, эстетическую культуры у ребенка.

Дополнительное образование также способствует расширению культурного пространства образовательного учреждения. Знакомство ребенка с носителями и ценностями культуры происходит с учетом интересов и особенностей современного социума. И при этом происходит как бы «погружение» в культуру, то есть установление творческого взаимодействия и сотрудничества с культурными ценностями.

Основная задача педагога дополнительного образования – это развитие в каждом ребенке чувства ответственности, гражданственности и формирование духовных и культурных ценностей. Значимую роль дополнительное образование играет в процессе социальной адаптации и профессионального самоопределения.

Главная задача дополнительного образования – помочь ребенку сформировать свою индивидуальную образовательную траекторию. В связи с этим сегодня особо распространены кружки, клубы практиче-

ской направленности: это овладение компьютером, электронными средствами связи, вождение автомобиля, вязание, гувернерство, делопроизводство и др.

Современная школа не имеет возможности в полной мере помочь ребенку профессионально самоопределяться, а система дополнительного образования позволяет в достаточной степени решить эту проблему. Поэтому в настоящее время инновационное развитие интеграции воспитательной деятельности и системы дополнительного образования очень востребовано.

Еще одна особенность такой модели – взаимодействие с учреждениями предметных и творческих сфер. И в этом плане большую роль играет клубная деятельность, основанная на добровольном участии. Именно она и воссоздает необходимые условия для развития творчества, самореализации, самоутверждения, самовыражения личности ребенка. Помимо этого, участие в клубной деятельности дает ребенку возможность удовлетворить познавательные, интеллектуальные, трудовые способности, просто отдохнуть и заняться любимым делом.

Клубная деятельность является частью внеурочной воспитательной деятельности и организуется в форме объединений, которые представлены очень разнообразно: это непосредственно сами клубы, выставки, кружки, общества, секции. Все они имеют свои особенности, но объединяет их одно – добровольное объединение школьников по интересам.

Сегодня самыми эффективными и действенными типами таких объединений в общеобразовательном учреждении являются клубы и кружки. Кружок от клуба практически отличается меньшим охватом по количественному составу, организуется по определенной четкой программе и при этом не имеет органов самоуправления.

Клубное объединение представляет собой объединение особого рода со следующими особенностями: общедоступность, добровольное вхождение в объединение, определенная стабильность состава. Основным признаком любого клубного объединения является социально-общественная направленность его деятельности и диалектическое единство значимости цели и задач работы каждого участника.

В клубах ребята принимают участие в разнообразных видах совместной деятельности, что, в свою очередь, помогает формировать у каждого активную позицию. В клубе ребенку легче понять, найти самого себя, самореализоваться, может быть, преодолеть комплекс собственной неполноценности.

В качестве примера можно привести работу некоторых клубных объединений г. Пятигорска. В БМОУ СОШ № 1 работает клуб «Этика поведения» для младших школьников. На занятиях этого кружка внимание уделяется моральной стороне поступка, стремлению быть хорошим в оценке окружающих. Проводятся практические занятия – уроки человечности – этики поведения, на которых ребенку помогают определить свою моральную позицию, почувствовать важность этических правил и осознать необходимость их соблюдения. Кроме того, ребенок обучается анализу рефлексов, получает сведения о некоторых своих психических качествах, своем «Я». Ребенок учится осознавать, кто он есть, как себя оценивает, что и почему с ним происходит. Одно из примечательных явлений этого подросткового возраста – начало процесса сознательного нравственного поведения.

В БМОУ СОШ № 1 функционирует клуб «Утверждай себя сам» (9–11 кл.). На первый план здесь выходит рассмотрение проблемы саморазвития и самоутверждения ученика в разных сферах деятельности. Под влиянием социальных и биологических факторов приоритетное значение имеет потребность не только в признании своего «Я», своей внутренней психологической сущности и внешних физиологических особенностей, но и в утверждении своего «Я» в социокультурном пространстве личности в общении с окружающими людьми.

Погружение учащихся в мир искусства, литературы, фольклора оказывает широкие возможности для приобщения детей в доступной для них форме к культурному наследию, в основе которого лежат гуманистические традиции человеческой цивилизации.

Интеграция общего и дополнительного образования создает оптимальные условия для развития и самореализации личности, обладающей гражданской ответственностью, духовностью, морально-этическими качествами, высокой культурой, способностью к профессиональному интеллектуальному творчеству. И при этом создаются условия для формирования гармоничной личности.

Литература

1. Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования. Среднее (полное) общее образование. Проект. – М.: РАО, 2014.
2. Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2006–2010 годы // Воспитание школьников. – 2005. – № 6. – С. 2–9.
3. Распоряжение правительства РФ от 04.09.2014 № 1726 «Об утверждении концепции развития дополнительного образования». Дата обращения 01.10.2017.

4. Васильева А. Н. Формирование профессиональной культуры современного педагога / А. Н. Васильева, К. Н. Сивцева // Преподаватель XXI века. – 2012. – № 3. – С. 82–85.

5. Зыков М. Б. Организация исследовательской деятельности учащихся в современном образовательном пространстве / М. Б. Зыков, Н. Р. Сабанина // Воспитание школьников. – 2012. – №6. – С.16–23.

УДК 373.3 : 37.025 (2-444.4)

Краснюк Людмила Владимировна

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

Krasniuk L. V.

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

E-mail: klv_2015@bk.ru

НЕОБХОДИМОСТЬ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ ОБЩЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

THE NECESSITY OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS COMMUNICATION SKILLS FORMATION IN THE PROCESS OF PEDAGOGICAL TRAINING

Аннотация. *В статье раскрывается сущность навыков общения и основные правила их формирования в процессе педагогического обучения младших школьников. Выявлены и представлены основные модели многостороннего общения.*

Ключевые слова: общение, потребность в общении, правила формирования навыков общения, модели многостороннего общения.

Abstract. *The article reveals the essence of communication skills in the process of pedagogical training of younger students and the basic rules of formation of communication skills. The main models of multilateral communication in the process of teaching primary school students and sutiautii, in which persuasion is effective as a communicative technique, the main human factors that contribute to suggestibility, are identified and presented.*

Key words: communication, the need for communication, rules of formation of communication skills, models of multilateral communication.

Актуальность выбранной темы заключается в том, что для организации общения как условия для успешного обучения и воспитания ребенка, для его нормального полноценного развития, учителю необходимо не

только видеть отрицательные тенденции в сложившейся педагогической практике, но и понимать истинные причины этих явлений, а также знать, какими особенностями обладает тот или иной тип общения.

В младшем возрасте закладываются основы формирования личности. Способы формирования навыков общения у младших школьников в процессе обучения являются актуальной проблемой, так как для взаимодействия и становления личности общение является наиважнейшей стороной жизнедеятельности ребенка.

Теоретические аспекты разработки проблем общения были рассмотрены в трудах психологов Л. С. Выготского, Л. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна. Так, проблемы общения выступают в качестве важнейшего условия психического развития человека, его социализации и формирования личности. Современная действительность накладывает свой отпечаток на межличностное общение, так как происходит ухудшение отношения детей к непосредственному межличностному общению в связи с появлением социальных сетей, которые создают лишь иллюзию дружеских отношений, появляется чрезмерная раскрепощенность и безответственность в общении [3, с. 95].

Педагоги и психологи относят потребность в общении к одному из главных условий формирования личности. Они рассматривают общение как взаимодействие личности и социокультурной среды, которая является источником формирования этой потребности. Общение является основной социальной потребностью, при отсутствии которой процесс формирования личности замедляется или вообще прекращается. Младшие школьники, находясь в социокультурной среде, постоянно испытывают потребность в общении с другими людьми, так как общение является необходимым условием жизнедеятельности.

Начиная с момента поступления ребёнка в школу, происходит изменение во взаимоотношениях с окружающими людьми. С началом процесса обучения дети младшего школьного возраста непосредственно встречаются с систематизированной формой общения. В процессе учебной деятельности происходит переход от наглядно-образного мышления к абстрактному, к возможности выстраивать собственные суждения и делать выводы. В результате этого значительно увеличивается время, которое отводится на общение с учителями, сверстниками и другими окружающими людьми.

В процессе общения появляются новые темы, связанные с игрой, деловым общением. В начале обучения (в первом классе) учащиеся в основном общаются с учителем, который является для них авторитетом.

Детей больше интересуют оценки учителя и успехи в обучении. Со временем младшие школьники начинают проявлять больший интерес к общению со своими сверстниками, причём этот интерес продолжает расти. Появляются новые мотивы, которые связаны с независимой оценкой со стороны школьников, такие, как личностные качества партнера по общению.

Далее младшие школьники переходят на новый этап в своей жизни, который называется *подростковый возраст*. Для подросткового возраста характерным становится общение со сверстниками. Формирование навыков многостороннего общения в процессе обучения младших школьников позволяет успешно реализовать себя в дальнейшем.

В результате исследования и анализа отечественной и зарубежной литературы можно сказать, что общение включает в себя «Я хочу», «Я знаю», «Я умею» [2, с. 75]. Поэтому в современных условиях перед педагогом встает цель научить детей общаться, взаимодействовать друг с другом и развивать необходимые умения и навыки. В процессе формирования навыков общения младших школьников учитель должен следить за выполнением следующих правил, представленных на рис. 1.

Правила формирования навыков общения младших школьников	
→	1. Научить детей правильно распределять роли в совместной деятельности и выполнять свои обязанности
→	2. Быть лидерами в общественной деятельности
→	3. Соблюдать установленные правила совместной работы, быть хорошими исполнителями
→	4. Научить общаться друг с другом, устанавливая и поддерживать хорошие взаимоотношения
→	5. Создавать эмоционально благоприятные условия в коллективе
→	6. Научить каждого ребенка быть самостоятельным в группе или коллективе, преследовать собственные цели, не ущемляя интересы других
→	7. Правильно вести дискуссию, высказывать собственное мнение и слушать мнение других, доказывать свою позицию и признавать правильность позиций других
→	8. Научить младших школьников решать конфликты в сфере межличностных отношений

Рис. 1. Основные правила формирования навыков общения

Таким образом, можно сделать вывод, что современному педагогу в процессе обучения младших школьников просто необходимо применять различные способы, формы, методы и приёмы, которые будут в дальнейшем способствовать развитию всех составляющих процесса общения. Необходимо понимать, что формирование навыков общения происходит внутри целостной системы личности при одновременном развитии личностной, интеллектуальной, деятельностной линий, которые неотделимы друг от друга [1, с. 8].

Для эффективного взаимодействия каждому школьнику, помимо функций общения, необходимо уметь и владеть существующими моделями общения. В коммуникации выделяют следующие модели, представленные на рис. 2.

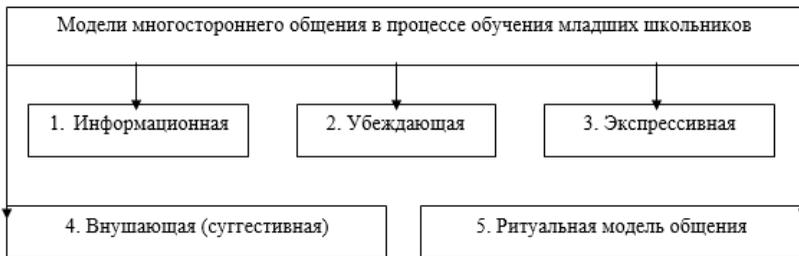


Рис. 2. Основные модели многостороннего общения в процессе обучения младших школьников

Для того чтобы коммуникация в данной информационной модели общения была более эффективной, необходимо соблюдение следующих условий: постоянно вести учет познавательных возможностей обучаемых; учитывать индивидуальные установки на получение новой информации; учесть интеллектуальные возможности для переработки, понимания и восприятия информации [5, с. 78].

Вторая модель общения в процессе обучения младших школьников называется убеждающая модель общения. Убеждающая модель помогает сделать младших школьников не только участниками общения, но и своими единомышленниками, позволяет найти выход из той или иной ситуации. Необходимо понимать, что убеждение – это очень сложный коммуникативный процесс, использовать который получается не у всех.

Убеждение представляет собой коммуникативный процесс, где коммуникатор делает попытку изменить убеждения у своего собесед-

ника. В современной литературе описываются базовые принципы, которые оказывают влияние на убеждение: устные, позитивные сообщения; сдержанные эмоциональные обращения; логические выводы, которые опираются на фактические весомые аргументы; возможность удовлетворения альтруистических потребностей; ораторское искусство и мастерство [4, с. 117].

Самая сложная задача убеждения заключается в том, чтобы превратить противоположные мнения по поводу тех или иных действий, решений в совпадающие. Очень часто делаются выводы на основании личного опыта или на основе того, что говорят члены группы. При условии совместимости по отношению к тому или иному предмету обсуждения, проблеме или ситуации, процесс убеждения происходит намного легче.

Самая эффективная и наиболее простая форма убеждения – это коммуникация, которая усиливает благоприятные мнения и позиции. Младшим школьникам в процессе обучения необходимо постоянно и непрерывно поддерживать запас доброжелательности, то есть превентивно пытаться создать условия для эффективного обучения в процессе общения.

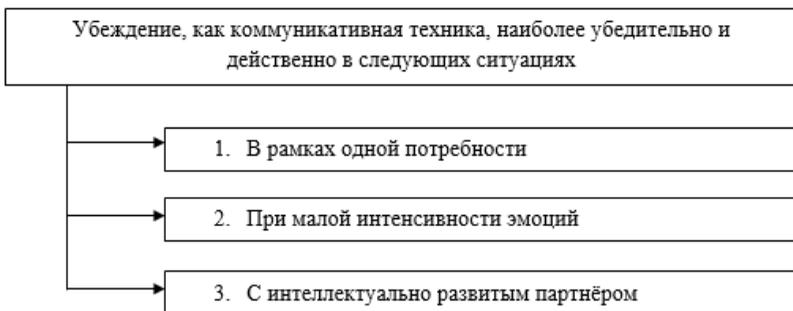


Рис. 3. Ситуации, в которых в качестве коммуникативной техники Эффективно используется убеждение

Только когда ученик младших классов в состоянии самостоятельно обосновать принятое им решение или мнение, оценить как положительные, так и отрицательные его стороны и всевозможные варианты и последствия, только тогда результат убеждения можно считать успешным.

Следующая, третья модель общения называется *экспрессивная модель общения*. Данная модель направлена на формирование успешного взаимодействия, создание психоэмоционального настроения, развитие

чувств, эмоций, переживаний, а самое главное – на пробуждение и вовлечение в процесс обучения. При использовании экспрессивной модели общения можно применять не только различные вербальные и невербальные коммуникативные техники, но иллюстративные средства (аудио-, видео-) [6, с. 35].

Существует мнение, что именно такие «споры погубили Рим». Так, если мнение участников спора не совпадало по тому или иному поставленному вопросу или проблеме, то люди, владеющие приёмами эристики (от греч. *eristikos* – спорящий, искусство побеждать в спорах, даже будучи неправым по существу), как правило, переводили спор в конфликт мнений [7, с. 154].

Четвертая модель общения называется *суггестивная модель общения*. Эта модель является внушающей моделью общения, можно сказать, что это именно искусство внушать, а не рассказывать. Эта модель часто применяется на собраниях или в воспитательных беседах с людьми, которые нуждаются в мотивационной коррекции. Суггестивная модель общения используется часто на презентациях, когда одновременно или в перерывах используется реклама, цель которой заключается в том, чтобы сформировать определенные установки и осуществить внушение.

Представим факторы, способствующие внушаемости на рис. 4.

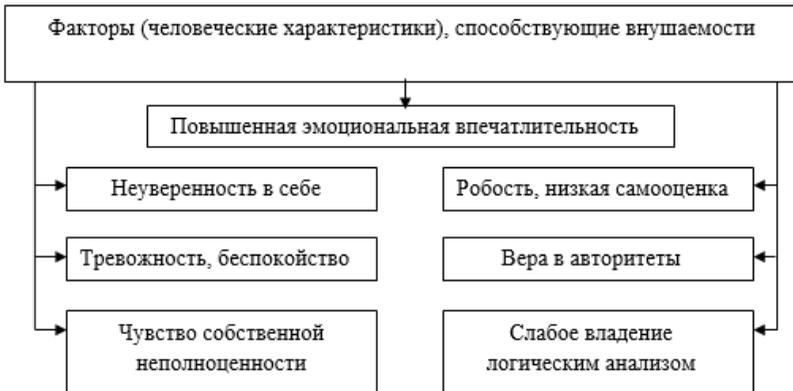


Рис. 4. Основные человеческие факторы, способствующие внушаемости

Сущность внушения заключается в способах воздействия на чувства младших школьников, а через них на разум и волю. Поэтому в процессе общения необходимо не только знание всех методик, но и умение

их применять. Для этого необходимо четко понимать, когда и для достижения каких целей, по отношению к кому из собеседников какую именно модель взаимодействия применять [8, с. 120].

Существует *ритуальная модель общения*. К таким моделям обращаются тогда, когда возникает необходимость закрепить и поддержать формальные отношения в деловой среде, обеспечить регуляцию социальной психики (в малых и больших группах людей), сохранить ритуальные традиции образовательной организации и создать новые праздники и обряды. Такая коммуникация предполагает ритуальный (церемониальный) характер взаимодействия, четкое соблюдение конвенций (например, «День знаний», «День учителя», «Праздник выпускников», «Татьянин день» и другие профессиональные праздники).

Для успешного взаимодействия необходимо владеть всеми существующими моделями общения, поэтому необходимо знать, что разные дети обладают разной степенью внушаемости и уровнем восприимчивости. В то же время вполне понятно, что разнообразные модели в очень многих ситуациях используются одновременно. Так, например, при передаче важной информации могут использоваться все рассмотренные выше модели. Эти модели общения не охватывают все возможности коммуникации, но позволяют определить и выбрать специфику взаимодействия, выявить особенности собеседника и точно и грамотно применять необходимый жанр, коммуникативные средства и технологии для получения ожидаемого в перспективе результата.

Таким образом, качество и результативность обучения зависят от эффективности приемов, техник и методов, применяемых учителем на уроке. У младших школьников есть природный интерес, любопытство ко всему неизведанному и новому. Задача учителя заключается в том, чтобы данный интерес поддержать и впоследствии повысить мотивацию детей через применение современных эффективных приемов и продуктивных видов деятельности.

Литература

1. Долгушина Н. Организация исследовательской деятельности младших школьников / Н. Долгушина // Начальная школа (Первое сентября). – 2006. – № 10. – С. 8.
2. Зинченко В. П., Смирнов С. Д. Методологические вопросы психологии / В. П. Зинченко, С. Д. Смирнов. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 2008. – 164 с.
3. Обухов А. С. Развитие исследовательской деятельности учащихся. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Национальный книжный центр, 2015. – 280 с.
4. Педагогика: учебное пособие для бакалавров / Вульфов Б. З. [и др.]. – М.: Издательство Юрайт, 2013. – С. 115–130.

5. Разагатова Н. А. Методика организации учебно-исследовательской деятельности младших школьников // Компетентностно-ориентированное образование: от идеи к школьной практике. Материалы региональных научно-практических семинаров. Авторский коллектив / под общей редакцией к.п.н. Л. И. Полушкиной. – Самара: ООО Абрис, 2006. – 158 с.

6. Рудова А. И. Идеи народной педагогики в формировании личности // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2000. – № 2. – С.34–36.

7. Словарь практического психолога / сост. С. Ю. Головин. – Минск: Харвест, 2007. – 301 с.

8. Смирнова Е. О. Детская психология: учебник для вузов. 3-е изд., перераб. – СПб.: Питер, 2009. – 304 с.

9. Яворская С. И. Педагогика личности и свободное воспитание в Германии и России (на рубеже XIX–XX вв.) в контексте современных проблем педагогики и образования // Гуманитарный вектор. Серия: Педагогика, психология. – 2011. – С. 54–57.

10. kopilkaurokov.ru – сайт для учителей [Электронный ресурс]. – URL: <https://kopilkaurokov.ru/angliiskiyYazik/uroki/urok—po—lichnostno—orientirovannomu—obucheniuiu> (дата обращения 04.12.2018)

УДК 93

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

Leonova N. A.
SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol
E-mail: Leona-7878@mail.ru

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

Tronina L. A.
SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol
E-mail: ladi7200@yandex.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

АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ДЕТСТВА В ВЕРОУЧЕНИИ НЕТРАДИЦИОННЫХ РЕЛИГИОЗНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ СТАВРОПОЛЬСКОГО КРАЯ

ANTHROPOLOGICAL PROBLEMS OF CHILDHOOD IN THE DOCTRINE OF NON-TRADITIONAL RELIGIOUS ORGANIZATIONS OF THE STAVROPOL TERRITORY

Аннотация. Идеология сектанства, использующая в своей практике нетрадиционные религиозные культы, в данной статье рассматривается как механизм глобальной борьбы за массы людей. Авторами анализируется проблема распространения нетрадиционных религиозных организаций и их влияние на отношение к семье, браку и вопросам воспитания детей на территории Ставропольского края. Статья написана на основе материалов историко-религиоведческой экспертизы, проводившейся с использованием таких источников, как аудиозаписи, материалы опроса, содержащие свидетельские показания бывшего несовершеннолетнего адепта, сайт страницы «Славянская Община "Дети Перуна"» социальной сети «В контакте», периодическое издание «Наследие предков», календарь «Круголетъ Числобога». Проведенное исследование позволило

констатировать наличие в деятельности исследуемых нетрадиционных религиозных объединений общественно опасные и деструктивные проявления, представляющие угрозу здоровью и жизни как взрослым, так и детям.

Ключевые слова: идеологическая борьба, брак, семья, детство, секта, тоталитарная секта, культ, адепт, нетрадиционное религиозное объединение (движение), религиозный экстремизм.

Abstract. *This article is seen the ideology of sects as a mechanism of global ideological struggle for large groups of people, which is based on non-traditional religious cults. Authors analyzes the problem of the effect of non-traditional religious cults on understanding the family, marriage and education. The article uses materials of historical and religious examination in the Stavropol region. The authors used sources such as record, polling materials to the site «Slavic community», «Children of Perun» in the social network «Vkontakte». The paper presents the results of interviews with the boy, who was adept of the same neo-pagan sect. Conclusions of article shows destructive non-traditional religious teachings. They pose a threat to life and health of people and children.*

Key words: ideological struggle, marriage, family, childhood, sect totalitarian sect, cult, adept, nontraditional religious organization (movement), religious extremism.

Проблема, обозначенная в статье, сегодня не просто актуальна. Она стоит настолько остро, что об общественной опасности и деструктивном характере деятельности нетрадиционных религиозных организаций (деноминаций, сект) заговорили на государственном уровне. Особенно остро эта проблема обозначилась в условиях поликонфессионального Ставрополя и Северного Кавказа, где попытки дестабилизации обстановки на почве разжигания межрелигиозной розни наблюдаются постоянно.

Вместе со взрослыми в секты попадают дети и подростки. Последние, не обладая элементарными знаниями и практическим опытом, но эмоционально неустойчивые в силу возрастных и психологических особенностей, легко провоцируемы на участие в межконфессиональных и межнациональных конфликтах. Среди причин, по которым дети и подростки оказываются в сектах, исследователи выделяют следующие: проблемы в семье, внутренний кризис в раннем возрасте, отсутствие духовного развития, одиночество, самопознание личности, психологические факторы, физическая и материальная невозможность защиты, привод детей в секту родителями и др. [10].

Как одну из причин можно выделить и насильственное вовлечение. Так, имеют место случаи похищения детей с целью вовлечения их в число адептов секты. «Дети – заложники тоталитарных сект», – считает

Александр Дворкин, один из самых авторитетных отечественных сектоведов [9]. Ребенок, попав в секту, становится объектом эксплуатации и насилия как морального, так и физического. Показательным является факт всесторонней зависимости ребенка от воли взрослых адептов сект, для которых дети не представляют интереса и ценности как личность.

В вероучении нетрадиционных религиозных организаций, достаточно большое место уделяется вопросам семьи, брака и детства. При этом дети не рассматриваются в нем как личности, достойные уважения и обладающие правами. Секты активно внедряются в сознание и жизнь детей и подростков: адепты ходят по образовательным учреждениям, распространяя красочно иллюстрированную и представляющую интерес для детей литературу. Это проблема и государства, и общества, и семьи, поскольку ребенок не в силах защитить себя сам от угрожающей ему опасности. Так, одна из адептов секты свидетелей Иеговы, находясь в одном из родильных домов г. Ставрополя, запретила врачам делать переливание крови своему новорожденному сыну, заявив, что пусть лучше он умрет, чем «станет неугодным богу» [8].

Одним из методов противостояния росту влияния сект на детей и подростков является религиозное просвещение и воспитание детей, в том числе, изучение основ традиционных религий в образовательных учреждениях и организациях. Важно учитывать воспитательный потенциал различных общественных организаций.

Помимо Свидетелей Иеговы, теперь поставленных вне закона, на территории Ставропольского края действовали и другие секты, также ведущие активную работу по вовлечению в свои ряды населения, в том числе детского, в частности «Древнерусская Инглистическая Церковь Православных Староверов-Инглингов», или инглисты, по факту деятельности которых возбуждено уголовное дело. По одной из типологий их можно отнести к неоязыческой религиозной организации, хотя современные неоязычники категорически отказываются от этого.

Навязывание определенной точки зрения, зачастую не обоснованной, в том числе с научных позиций, является одним из способов формирования определенного типа сознания у адептов. Наиболее ярко это проявляется на примере освещения в учении инглистов вопросов семьи, брака и отношения к детям. По словам бывшего несовершеннолетнего адепта, мать и отчим которого были членами секты, его насильно принуждали принять вероучение, заставляли босиком ходить в любую погоду, встречая восход солнца, вскидывать правую руку вверх, угрожали отдать в детский дом, если он не подчинится требованиям матери

и отчима. К мальчику применяли как моральное давление, так и физические наказания. Если он не соглашался следовать требованиям религиозного вероучения, отчим кричал на него и бил ремнем по спине, кулаками в живот. Мама при этом не присутствовала, но знала о физическом насилии над ребенком. Это повлияло на обучаемость мальчика, общение со сверстниками и администрацией школы, поскольку ему запретили носить форменную школьную одежду, галстук, который, по мнению отчима, перекрывал ауру ребенка. Родной отец забрал ребенка, который категорически отказался возвращаться к матери. Но там остались еще трое несовершеннолетних детей (Полина (16 лет), Велигор (6 лет), Святозар (4 года), Айдар (1 год)). Кстати, славянские имена мальчикам даны в соответствии с вероучением инглистов.

В вероучении сект показательно отрицательное отношение к смешанным бракам:

– ...кто будет нести ответственность за детей, рожденных от смешанных браков? ...Отвечать за все это будет Христианский Бог, ибо для него нет «ни эллина, ни иудея»...смешение – это грех... От этих смешанных брачных уз у них появляется множество блаженных и юродивых... [5, с. 8].

– ...Созидание благодетельного потомства, восстановление этнической чистоты Славяно-Ариев – главный путь преодоления духовно-нравственного и телесного вырождения соотечественников... [3, с. 1].

– ...принять все необходимые меры по соблюдению древних Заповедей Богов – о чистоте Крови и укреплении Родов... [3, с. 6].

– Мужчина должен не только зачать ребенка, но и принять роды у супруги...На сегодняшний день в родильных домах детей губят, пичкают их заразой под названием прививки. Кто из родителей через 15–20 лет сможет доказать, что его ребенок умер от прививок, сделанных еще в роддоме? [3, с. 6].

Замужняя женщина из любого Рода Великой Расы рождает ребенка в большой купели, изготовленной из дуба или березы, в воде, ибо, переходя в изнутриутробной водной среды в воды внешнего мира, дитя чувствует себя более спокойно и комфортно.

Чтобы матери легче рожать дитя, купель помещают в хорошо отопленную баню, чтобы Священный Огонь и Банник всегда могли прийти ей на помощь [7, с. 5].

В бане роженице расплетают волосы, по углам бани ставят раскрытые сундуки, но самое главное, что ребенка принимает его родной отец, не имеющий соответствующего образования и подготовки [2].

После того как новорожденного познакомили с новым окружающим миром, ему перевязывают пуповину льняной нитью... Пуповина перерезается только после того, как ребенка показывают восходящему Солнцу... если утро пасмурное, пуповина перерезается на второй, третий и даже седьмой день, пока ребенок не увидит восход и лучи Ярилы-Солнца [8, с. 5]. С медицинской точки зрения это недопустимо, поскольку такие действия представляют угрозу жизни и матери и ребенка.

Знакомство ребёнка с религиозным вероучением начинается в младенчестве. На детской кроватке, деревянных и глиняных игрушках размещаются обережные знаки и орнаменты.

Детей до 12 лет называют одинаково – Чадо, но уже с шести лет игры и обучение детей разного пола дифференцируются. Каждого мальчика и каждую девочку неизменно воспитывают в уважении к противоположному полу. Детей одевают в рубашки, сшитые не из нового полотна, а обязательно из одежды родителей, что подчеркивает их подчиненное положение. Рубашка мальчику шьётся из рубахи отца, а рубашка девочки – из рубахи матери.

Ребенка в возрасте от 3 до 7 обучают первым трудовым навыкам, учат во всем подражать старшему поколению. На уроках детям прививаются основы религиозного вероучения, а также формируют отношение к семье, браку и полу. Так, «девочкам, настоятельно, говорится, что мальчики – это будущие мужчины, войны-защитники Родной земли и Предков, любящие и нежные супруги, отцы и главы семейств, хозяева, умножающие добро Древних Родов, Боги-Устроители Родов Великой Расы, хранители Древней Веры и Мудрости Рода, и поэтому они должны уважать и почитать мальчиков так же, как и Небесных Богов» [2].

При этом мальчиков воспитывают относиться к девочкам как будущим продолжательницам рода, которых надо уважать и почитать, как Богинь и Небесных Богородиц. При этом воспитанием детей Великой Расы, как называют себя инглисты, занимаются в только мужчины. Матери о них заботятся, проявляя ласку, любовь и внимание, но не по-такая прихотям, ибо это может погубить их душу.

Начиная с 7–9 лет, детей обучают основам инглистической веры и общей грамоте (четыре вида письменности Расы), счёту и вычислениям, письму, естествоведению, т.е. «знаниям, объясняющим Божественные, Природные и человеческие истоки жизни на Мидгард-Земле» [2].

Взросление ребенка у инглистов условно можно разделить на периоды детства, когда он носит имя, полученное на третий день после рождения, период с 12 лет, который считается новым этапом в жизни

детей Великой Расы, и, собственно после этого – взросление. Взрослыми (совершеннолетними), готовыми к продолжению традиции своих предков, они считаются только после прохождения определенных обрядов, по сути напоминающих первобытную инициацию. После этого родители не несут за них ответственности.

Неукоснительное следование вероучительной практике и обрядности инглистов может представлять серьезную угрозу жизни человека, не обеспеченного надлежащим медицинским обслуживанием.

Пропагандистская деятельность религиозно-экстремистской организации, как исследуемой, так и большинства, существующих сегодня, заключается в распространение литературы, видео- и аудиокассет, дисков, содержащих материалы экстремистского толка, в которых пропагандируются идеи экстремизма; активное использование социальных сетей для пропаганды религиозной идеологии; участие в благотворительных акциях; организация семинаров и курсов; создание разнообразных центров, основанных на шаманизме, магии, гадании, лечение нетрадиционной медициной и др.

Таким образом, деятельность религиозных нетрадиционных организаций носит экстремистский характер и представляет чрезвычайную опасность для социума, особенно для подрастающего поколения, наиболее уязвимого в силу возрастных особенностей как в физиологическом, так и психологическом плане. Этим же обусловлена и трудность реабилитации детей и подростков после их выхода из религиозного объединения.

Литература

1. Проценко Н. Школа жизни. – М., 2008.
2. Похитителями детей оказались сектанты // Публикация: 28.12.2009, 21:05.
3. Они ушли с улиц, но стучатся в дома // «Ставропольская правда». – 18 ноября, 2011.
4. Наследие предков. – № 4 (4). – Март 2005 г.
5. Наследие предков. – № 8 (8). – Март 2007 г.
6. Наследие предков. № 16. – Ноябрь 2010 г.
7. Рождение и воспитание детей великой расы // <http://www.slavianin.ru/>
8. Они ушли с улиц, но стучатся в дома // «Ставропольская правда». – 18 ноября, 2011.

УДК 378.1

Магомедов Руслан Расулович

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

Magomedov R. R.

SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol

Email: marus-stv@yandex.ru

Дауров Аслан Маметбиевич

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

Daurov A. M.

SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol

Email: daurov-1990@mail.ru

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 Educational Development, Excellence and Retraining of Education Workers», Stavropol

Email: romaeva.natalia@mail.ru

ЭТНОСПОРТ КАК АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН

ETHNOSPORT AS AN ANTHROPOLOGICAL PHENOMENON

Аннотация. В статье рассматриваются этнические виды физического воспитания как один из элементов духовного многообразия человека в поликультурном обществе. Этноспорт как антропологический феномен ориентирован на решение образовательных (совершенствование и закрепление навыков естественных движений в беге, прыжках, метаниях), воспитательных (развитие физических качеств: быстроты, ловкости, силы, выносливости, гибкости), оздоровительных (рациональное физическое развитие человека, укрепление здоровья) задач.

Ключевые слова: этнос, этнические виды физического воспитания, культура, поликультурное общество.

Abstract. The article deals with ethnical types of physical education as one of the elements of a person's spiritual diversity in a multicultural society. Ethnosport as an anthropological phenomenon is focused on the solution of educational (improving and strengthening the skills of natural movements in running, jumping, throwing), educational (development of physical qualities: speed, agility, strength, endurance,

flexibility), wellness (rational physical development of a person, health promotion) tasks.

Key words: ethnos, ethnic types of physical education, culture, multicultural society.

В условиях многонациональной и многоконфессиональной России тема развития народной культуры приобретает особое значение, которая вместе с тем является неотъемлемой частью общечеловеческой культуры. Изучение народной культуры актуально для дальнейшего развития межнациональных отношений, выработки научных основ национальной политики. Подтверждением этому является программа «О Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года» [9].

Этносы, как и отдельные личности, имеют свое лицо, свой физический и духовный облик, свою неповторимую историю и культуру. Культура и воспитание личности в народном духе оказывает решающее влияние на интеллектуальное развитие человека. Важной частью народной культуры являются этнические виды физического воспитания [3].

В системе физического воспитания особое место занимают игры, в том числе этнические. Этнические игры относят традиционно к этноспорту. Под этноспортом (народными видами спорта, национальными видами спорта) понимают различные формы традиционных для народа состязаний и игр как духовного и физического отражения адаптации людей к культурному и природному пространству, характерной телесной моторики, как механизма сохранения идентичности этнокультурной общности. Несмотря на то, что этносport характерен для всех народов мира, его нельзя считать неким единообразием. Прежде всего, этносport и содержащиеся в нем традиционные народные игры следует рассматривать как особую форму хранения игрового наследия, систему воспроизводства этнодвигательных навыков, свойственных образу жизни конкретного народа с учетом географических, природных, культурных особенностей его проживания и, к сожалению, утрачиваемых в иных условиях, в частности, условиях урбанизации [5, с. 167].

Физическое воспитание подрастающего поколения в каждом этносе базировалось, в первую очередь, на совокупности этнических или традиционных состязаний и игр, являющихся неотъемлемой составляющей культуры народа, его истории и менталитета. В этнических играх и состязаниях заложено стремление человека к саморазвитию и самосовершенствованию – стремление стать смелым, ловким, быстрым, обогатиться духовно и интеллектуально. Таким образом, этнические игры как

антропологический феномен содержат в себе мощный не только воспитательный и познавательный потенциал, но и нравственный.

Важна роль игры и как средства реализации общественных потребностей людей: общения и взаимодействия. Эмоционально насыщенные групповые игры – великолепное средство отдыха, объединения людей, организации молодёжных клубов и объединений и т.п. Большое общественное внимание к праздникам и играм рассматривается как одно из условий формирования правильных, полноценных форм человеческого общения в коллективе и семье, как средство борьбы со стрессовыми ситуациями в сфере труда и быта [1; 4, с. 16].

Глобализационные мировые процессы обострили проблему изучения культурного наследия народов в системе координат «локальное – глобальное», где национальный спорт как культурный локальный ресурс постоянно подвержен угрозе полного или частичного уничтожения и нуждается в постоянной поддержке, сохранении и развитии.

Как показывает обзор литературы, этнические игры, этносport в антропологическом контексте решают комплекс образовательных, воспитательных и оздоровительных задач.

Образовательные задачи предполагают совершенствование и закрепление навыков естественных движений в беге, прыжках, метаниях.

Воспитательные задачи способствуют развитию физических качеств (быстроты, ловкости, силы, выносливости, гибкости).

Оздоровительные задачи определяют рациональное физическое развитие человека, укрепление здоровья.

Рассмотрим игры некоторых народов Северного Кавказа, как поликультурного региона с многообразием культур и конфессий. В ходе анализа научно-методической литературы, мы обнаружили большое количество упражнений и игр, характеризующих духовное проявление через игру. Такие виды физических упражнений, как бег в гору и под гору, скалолазание, прыжки через предметы и рвы, переходы по бревну с шестом и без него, лазание на деревья, метание копья, стрельба из лука, стрельба из ружья, владением конём, скачки на лошадях, борьба, широко использовались всеми народами Кавказа. В каждом движении упражнений сохранялись черты общности между народами. Большое количество однотипных игр у разных народов Кавказа «представляет собой модификации, которые складывались применительно к локальным условиям. Например, прыжок с шестом в длину был распространен у всех народов Кавказа «как жизненная необходимость, что обусловлено сходством географической среды и рядом других культурно-исторических общностей» [7, с. 8].

По мнению О. В. Вахания, в Абхазии возник более рациональный прыжок на дальность, то есть прыжок при помощи подвижной опоры - шеста через речку, канаву, заболоченные места и т.п. Это было обычным явлением особенно для охотников, которым часто приходилось сталкиваться с преодолением водных и других препятствий [2, с. 98].

В Аварии и вообще в Дагестане прыжок с шестом в длину был настолько распространенным видом физических упражнений, что включался в программы народных праздников и религиозных обрядов. Популярными и распространенными у народов Северного Кавказа были скачки на лошадях, в которых наблюдаются большие сходства. Устраивались они на всех торжествах. Важное место в системе народных игр, культивируемых среди чеченцев и ингушей, занимали «скачки до обрыва». Торжественно проводились скачки у даргинцев: в день празднования с раннего утра аул приходил в движение – готовилось угощение, лошади для скачек и джигитовки. С восхода солнца молодёжь, ловко гарцуя на лошадях, выезжала на аульскую площадь. Конные скачки явились способом военно-физической подготовки, этнонациональным видом спорта, средством физической культуры, зрелищным мероприятием, мотивом выращивания новых пород лошадей. Через игру человек знакомился с окружающим миром, постигал нормы общения и поведения, усваивал духовные ценности, приобретал необходимые навыки, получал умственную, физическую, интеллектуальную и морально-нравственную подготовку, проходил своеобразный психологический тренинг [6; 7].

Студенческая среда является зоной интенсивных межэтнических контактов. Так, в вузах Северо-Кавказского региона обучаются представители различных этнических групп, контактируя в многообразных системах мировосприятия и миропонимания. В процессе подобных контактов, не только в учебных аудиториях, но и на спортивных площадках, у студентов закрепляются лидерские навыки взаимопонимания и поведения в поликультурном пространстве, которые им необходимы будут и в дальнейшей профессиональной деятельности. Участвуя в спортивных играх, будущий педагог получает не только удовольствие, но и создаёт некую модель решения проблемы, ситуации. Моделируя, проигрывая всевозможные обстоятельства, студент внутренне готовится к решению аналогичных задач в реальной жизни. Так, в Дагестане популярна игра «Борьба за платок», которая традиционно проводилась на свадьбе. Родственники невесты вручали друзьям жениха платок, который они должны были доставить в его дом. Джигиты из селения невесты стремились отобрать платок, между ними завязывалась борьба.

Считалось позором не привезти платок в дом жениха. Платок использовался и в другой игре – его подвешивали у высокого потолка, и тот, кому удавалось сорвать его, получал приз. Подобные игры-соревнования в измененном виде имеют место как на занятиях физической культуры, так и в спортивных клубах.

Обобщая сказанное, можно сделать вывод, что, важнейшее достоинство этнических игр состоит в том, что в своей совокупности они, по существу, исчерпывают все виды свойственных человеку естественных движений: ходьбу, бег, прыжки, борьбу, метание, переноску груза и т.д., и поэтому являются наиболее универсальным и неизменным средством обогащения духовного богатства человека. Изучение этнических видов физического воспитания актуально для дальнейшего развития межнациональных отношений и выработки научных основ национальной политики.

Литература

1. Волков Г. Н. Этнопедагогика: учебник для студ. сред.и высш. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 1999. – 168 с.
2. Вахания О. В. Абхазские народные игры. – Сухуми: Абгиз, 1959. – 118 с.
3. Виноградов Г. С. Народные игры и педагогика: сб. – М.: МГДД(Ю)Г, 2013. – 128 с.
4. Гавров С. Н. Национальная культура и межкультурное взаимодействие: теоретические аспекты: автореф. дис. ... канд. филос. наук: 24.00.01. – М., 2001. – 19 с.
5. Магомедов Р. Р., Дауров А. М. Институционализация этноспорта в профессиональном пространстве // Гуманитарные науки. – 2015. – №4(32). – С. 166–168.
6. Мерешков С. А. ПаллГай ловзараши ловзара куцаши=Ингушские игры. – Ростов н/Д: ООО «Южный изд. дом», 2013. – 67 с.
7. Мельников Ю. А., Гибадуллин И. Г., Анисимова А. Ю. Подвижные игры народов России в физическом воспитании студенческой молодежи: монография. – Ижевск: Изд-во ИжГТУ, 2012. – 134 с.
8. Мансуров И. И. История физической культуры на Северном Кавказе. – Карачаевск: КЧГПУ, 1997. – 224 с.
9. «О Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года»: Указ Президента РФ от 19 декабря 2012 г. N 1666. – [Электронный ресурс]: <http://base.garant.ru/70284810/#ixzz544Fx5jod>

УДК 373

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

Безносюк Надежда Григорьевна
МБДОУ детский сад комбинированного вида № 59
г. Ставрополь

Beznosyuk N. G.
MBDOU kindergarten of combined type No. 59 of Stavropol
E-mail: ds59stv@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ДЕТЕЙ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

FEATURES OF THE FORMATION OF INTERCULTURAL COMPETENCE OF CHILDREN IN A PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATION

Аннотация. *В статье обосновывается актуальная необходимость поиска педагогических механизмов социализации ребенка дошкольного возраста в современной социокультурной действительности с учетом этнокультурного контекста, выделяются сущностные характеристики межкультурной компетентности, на основе инновационной деятельности дошкольной организации рассматриваются особенности процесса ознакомления дошкольников с разнообразием народов и культур.*

Ключевые слова: поликультурная действительность, межкультурная компетентность, этническая культура, инновационная деятельность, культурное разнообразие, деятельностный подход.

Abstract. *The article substantiates the urgent need to search for pedagogical mechanisms of socialization of a preschool child in modern sociocultural reality, taking into account the ethnocultural context, identifies the essential characteristics of intercultural competence, on the basis of the innovative activities of the preschool organization, we consider the features of the process of familiarizing the formation of preschool children with the diversity of peoples and cultures.*

Key words: multicultural reality, intercultural competence, ethnic culture, innovative activity, cultural diversity, activity approach.

Современные тенденции общества, сопровождаемые новыми директивами системы образования, ориентируют педагогов на то, что основной целью образовательной деятельности является поддержка развития личности, способной к самореализации и успешной социализации в обществе [3].

Необходимость решения данной задачи, так или иначе, опосредуется полиэтничным характером среды. Сегодня, пожалуй, не существует ни одного моноэтнического региона, что, безусловно, предполагает максимальный учет национальных реалий в вопросах социализации ребенка.

В современном жизненном пространстве ребенок с самого раннего возраста включен в систему этносодержащих отношений, которые становятся неотъемлемой частью его процесса социализации. Процесс интеграции ребенка в поликультурную действительность связан с расширением горизонтов его мировосприятия, умения позитивно воспринимать существующие культурные образцы и модели во всем их многообразии.

Установлено, что «этнические стереотипы часто выполняют негативную роль, когда используются индивидом в процессе межличностного восприятия при недостатке информации о конкретном партнере по общению» [1]. Позитивное восприятие этнически разнородного мира, на основе которого «прорастают» навыки конструктивного межэтнического взаимодействия и взаимопонимания, не возникает на «пустом» месте, этому необходимо целенаправленно учиться [2]. Такое положение дел ориентирует педагогов на необходимость формирования социально-мобильной личности, способной к эффективному взаимодействию в современной социокультурной среде.

В дошкольном возрасте ребенок делает первые шаги в поликультурную реальность, и основная задача педагогов – формировать основы культурного миропонимания ребенка, развивать умение объективно воспринимать существующее многообразие мира.

Педагоги МБДОУ детского сада комбинированного вида № 59 города Ставрополя уже много лет работают над проблемой формирования личности в поликультурной среде. Ведущей линией реализации инновационной работы по теме «Формирование межкультурной компетентности как фактор позитивной социализации детей дошкольного возраста в условиях полиэтнической образовательной среды» стало понимание того, что межкультурная компетентность – интегративная характеристика личности, которая является основой успешной деятельности

человека в современном мире, позитивного восприятия социокультурной реальности на основе знакомства и присвоения традиционных культурных ценностей.

Смещение акцентов образовательной политики от знаниевой модели к деятельностной парадигме определило ориентацию педагогического сообщества на формирование различного рода компетентностей. Компетентностный подход становится важной составляющей всей системы образования, предполагающий, в первую очередь, практическую ориентированность полученных знаний, их применимость в дальнейшей жизни, оптимизацию социальных навыков и личностную включенность в образовательный процесс.

На основе вышеизложенного вполне очевидным и оправданным становится формирование уже в дошкольном возрасте межкультурной компетентности. Как прагматичная образовательная технология в аспекте социализации личности, межкультурная компетентность:

- раздвигает границы внутреннего мира ребенка, приобщая к разным культурным реалиям;

- обеспечивает освоение системы ценностей, основанной на признании многообразия и многополярности окружающего мира, формирует внутреннюю готовность вступать в межкультурный диалог;

- способствует формированию позитивной этнической идентичности, без которой невозможен процесс успешной индивидуализации и полноценной адаптации к жизни в поликультурной среде;

- формирует основы общей культуры личности в процессе приобщения к лучшим образцам общечеловеческих и национальных ценностей;

- развивает способность саморазвития на основе присвоения богатого культурного опыта, традиций общества.

Межкультурная компетентность включает совокупность знаний и представлений ребенка о своей и других этнических культурах, определяющих понимание этнокультурного разнообразия и формирование позитивного отношения к нему. Содержание образовательной работы предполагает усвоение воспитанниками ценностей родной культуры, и в то же время открывает богатство других культур, уклад жизни различных народов, их традиции, обычаи, нормы поведения.

Следовательно, базовую основу содержания этнокультурной осведомленности составляют знания этнокультурной направленности, которые трансформируются в адекватные представления об этнокультурном разнообразии, обеспечивая формирование в сознании ребенка этнической картины мира.

В различных формах совместной и самостоятельной деятельности предусмотрено последовательное и систематичное знакомство детей с этнокультурным разнообразием в рамках следующей тематики: 1) внешность, национальный костюм; 2) предметы быта, жилища; 3) традиционные ремёсла, декоративно-прикладное искусство; 4) народные игры и развлечения; 5) музыкальное искусство (певческое, танцевальное искусство, музыкальные инструменты); 6) традиции и обычаи; 7) народные и национальные праздники; 8) сказки и театральная культура; 9) народная символика; 10) достопримечательности.

Формирование межкультурной компетентности детей в дошкольном образовательном учреждении как педагогический процесс имеет свои особенности.

– работа по тематике инновационной деятельности предполагает использование достоверной, адаптированной, доступной информации и представляет собой не назидательное информирование детей, а увлекательное путешествие по яркому и разнообразному миру культуры, имеющее личностный смысл и внутреннюю мотивацию каждого ребенка;

– необходимым педагогическим условием знакомства детей с культурным многообразием является применение принципа возрастной адресованности, которое происходит следующим образом: дети младших и средних групп получают представление о русской культуре, дошкольники старших групп знакомятся с культурой народов России, а в подготовительных к школе группах происходит ознакомление с культурой разных стран мира. Такой алгоритм культурного погружения обеспечивает последовательную идентификацию ребенка в этническом, гражданском и мировом масштабах.

– дети знакомятся со всем культурным разнообразием, которое проявляется в национальных символах, традициях, обычаях, предметах быта, фольклоре, этических нормах, особенностях коммуникации, основных хозяйственных занятиях людей и традиционных ремеслах;

– мы исходили из понимания того, что чем младше дети, тем ближе и понятнее им должно быть предлагаемое культурное содержание, которое соотносится с непосредственным, личным опытом ребенка. По мере взросления ребенка, развития познавательного интереса, умения представлять объекты и явления, не находящиеся в непосредственном окружении, предлагаемая информация усложняется. Поэтому процесс включения детей в этнокультурную реальность имеет определенную закономерность и соответствует принципам «от близкого – к далекому» и «от простого – к сложному»;

– ведущими методами работы в ознакомлении детей с культурным многообразием являются: метод наглядности (использование пособий, предметов, артефактов, отображающих культурную специфику народов); игровой метод (развитие навыков межличностного общения, отражения в играх детей различных социокультурных явлений, элементов и образцов культуры разных народов); кросс-культурный метод (параллельное изучение этнических культур, выявление их сходства и различия); метод доступности (предусматривает подбор и адаптирование культурной информации с учетом возрастных и индивидуальных особенностей детей, реализация содержания на доступном уровне трудности);

– деятельностный подход, декларируемый ФГОС дошкольного образования в качестве безальтернативной методологической основы процесса обучения, обосновывает процесс активного усвоения этнокультурных знаний. Поэтому все мероприятия с детьми проводятся с применением адекватных для дошкольного возраста форм и технологий, предусматривают использование проблемного, исследовательского обучения, предоставление ребенку инициативы и самостоятельности;

– подобранные формы образовательной работы облечены в интересную для детей форму, содержат занимательный сюжет, ориентированы на актуализацию лично значимого для ребенка содержания. В данном аспекте активно применяются проекты, работа с мини-музеями, лентой времени, использование перфокарт, наблюдения, коллекционирование, акции и др. Суть использования данных технологий состоит в том, чтобы создать такое образовательное пространство, в рамках которого, с одной стороны, ребенок будет максимально деятелен, а с другой – будет осуществляться со-бытие, со-участие и со-деятельность всех субъектов педагогического процесса в направлении реализации общих целей;

– в процессе формирования межкультурной компетентности ребенка должны принимать самое активное участие его родители. Мы исходим из понимания того, что фундамент общекультурных и социальных ценностей формируется в процессе внутрисемейного воспитания. Использование потенциала семьи может осуществляться путем: привлечения родителей к интегрированной образовательной деятельности в качестве участников, подготовки и участия родителей в выставках семейного творчества; презентации семейных реликвий, традиций, передаваемых из поколения в поколение и т.д.

Таким образом, формирование межкультурной компетентности дошкольников становится сегодня прагматичной формулой развития

личности ребенка, способной к созидательной деятельности в современном поликультурном мире. У детей развивается определенный уровень культурной осведомленности, формируется способность объективно воспринимать этническое разнообразие народов и культур, что, безусловно, станет решающим фактором успешной самореализации ребенка в полиэтничной среде.

Литература

1. Лебедева Н. М., Лунева О. В., Стефаненко Т. Г. Тренинг этнической толерантности для школьников. Учебное пособие для студентов психологических специальностей. – М.: «Привет», 2004. – 358 с.
2. Галяпина В. Н., Поштарева Т. В. Этнопедагогические и этнопсихологические аспекты профессиональной педагогической деятельности: Курс лекций / Учеб. пособие для студентов педагог. учеб. заведений и слушателей ФПК и ИПК. В 3-х. – Ставрополь: Изд-во СКИПКРО, 2004. – 352 с.
3. Редько Л. Л. Социально-образовательная модель педколледжа как среды саморазвития личности в научно-образовательном комплексе: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Л. Л. Редько. – Ростов н/Д., 1996. – 19 с.

УДК 159.922.7 [2-447]

Москвитина Наталья Юрьевна

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

Moskvitina N. Yu.

SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol

E-mail: h-nataly@yandex.ru

Хорошилова Евдокия Петровна

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

Khoroshilova E. P.

SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol

E-mail: h-nataly@yandex.ru

**ФОРМИРОВАНИЕ ПОЛОРОЛЕВОЙ МОДЕЛИ ПОВЕДЕНИЯ
В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ НА ОСНОВЕ ПОЛОВОЙ
ИДЕНТИФИКАЦИИ И РАЗВИТИЯ СООТВЕТСТВУЮЩИХ
ХАРАКТЕРИСТИК ЛИЧНОСТИ**

**FORMATION OF GENDER ROLE MODEL OF BEHAVIOR
IN PRESCHOOL AGE ON THE BASIS OF SEXUAL
IDENTIFICATION AND DEVELOPMENT OF THE
CORRESPONDING CHARACTERISTICS OF THE PERSONALITY**

Аннотация. *Формирование полоролевой модели поведения в системе гендерного воспитания является неотъемлемой частью нравственного воспитания, активной, социально ориентированной помощью ребенку дошкольного возраста в процессе физиологического, социального и психологического развития его личности как представителя мужского или женского пола.*

Ключевые слова: полоролевая культура, полоролевая идентификация, полоролевой образ, гендерное воспитание.

Abstract. *Gender education is an integral part of moral education, active, socially oriented assistance to a child of preschool age in the process of physiological, social and psychological development of his personality as a representative of the male or female sex.*

Key words: sex culture, sex-role identification, paraliol the way gender education.

Формирование и развитие личности происходит через ее включение в системы общественных отношений, где немаловажную роль играет половой признак. Актуальность данной проблемы обусловлена

значимостью половой сферы и полоролевого поведения в личностном становлении и развитии человека, необходимостью осуществления дифференцированного подхода к нравственному воспитанию детей в зависимости от пола. В современном образовании до настоящего времени до сих пор не до конца созданы условия системноинтегративного формирования полоролевых представлений детей, начиная с дошкольного детства. Выход первых стандартов дошкольного образования активизировал изучение психолого-педагогических условий и поиск методов, необходимых для успешного гендерного воспитания детей старшего дошкольного возраста в условиях дошкольного образовательного учреждения.

Проблемы пола вызывали интерес у педагогов и мыслителей прошлого (Ж. Ж. Руссо, К. Д. Ушинский, Н. А. Бердяев, С. Н. Булгаков, В. В. Розанов и др.). Выделяя существенные психические различия представлений мужского и женского пола, они подчеркивали, что пол не есть одна их сторон человека – он захватывает и определяет всего человека [1, с. 124]. Изучение физического, социального и психологического развития личности ребенка как представителя мужского и женского пола имело место в работах ученых начала XX века: И. М. Сеченов, В. М. Бехтерев, А. А. Ухтомский А. П. Нечаев, Н. Е. Румянцев, Н. А. Рыбников, М. М. Рубинштейн, М. Я. Басов, Е. А. Арнин, И. А. Арямов, П. П. Блонский, А. Б. Залкинд и др. Главное внимание исследователи уделяли тому, что определяющим возрастным периодом для гендерного воспитания является дошкольное детство, а его содержание ориентировано на формирование системы полоролевых представлений, системы полоролевых отношений и полоролевых моделей поведения детей дошкольного возраста [1, с. 128].

Основной единицей гендерного воспитания выступает полоролевой образ. Полоролевой образ – это не только телесный, физический образ мужчины или женщины в представлениях ребенка, прежде всего, это поведение, которое характеризуется специфическими действиями по отношению друг к другу, к природе, к предметам рукотворного мира, ориентированными на культурно и исторически сложившиеся эталоны, образы [2, с. 56]. Аспект полового сознания, описывающий переживания человеком себя как представителя пола, получил название половой идентичности.

Половая идентичность относится к интегративным личностным образованиям, которые в устойчивых формах способны длительное время определять модус социального поведения личности, подчиняя себе более частные психические характеристики. Полоролевая культура представляет собой совокупность полоролевых знаний и представлений, полоролевого общения и полоролевого действия.

Современные исследования половой идентичности указывают на сложный характер этого личностного образования. Оно рассматривается, прежде всего, как осознание и переживание индивидом позиции Я по отношению к неким образам-эталонам пола. Половая идентичность – это категория, которая определяет место индивида в трёхмерном пространстве, образованном осями «маскулинное – феминное», «социальное – индивидуальное», «филогенетическое – онтогенетическое» (В. В. Саложенин) [2, с. 62].

Дети рано начинают осознавать половые различия. Уже в возрасте 2,5–3 лет они могут задавать вопросы о причинах физических различий мальчиков и девочек. С возрастом интерес к телесным особенностям мужчин и женщин, к особенностям их взаимоотношений, к проблеме рождения детей растет и он вполне естествен, как и многие другие интересы. Присущая ребенку способность к подражанию позволяет ему рано выбрать определенный образец поведения.

Сначала он имитирует некоторые внешние признаки поведения того человека, которого выбирает в качестве образца для подражания, затем происходит более глубокое «приравнение» себя к личности человека-образца [5, с. 78]. При этом ребенок заимствует не только образцы некоторых действий и внешние отличительные признаки, но и такие сложные качества личности, как доброта, мягкость, отзывчивость или решительность, мужественность, стойкость.

Дошкольный возраст определяется как наиболее восприимчивый к становлению половой идентичности и формированию у детей полоролевого поведения, эффективность которых определяется психолого-педагогическими условиями гендерного воспитания в образовательном процессе дошкольного учреждения. Полоролевое поведение детей старшего дошкольного возраста в дошкольной педагогике определяется как активность, основное содержание которой составляют отношения к

себе как представителю определенного пола и к другим как представителям своего и противоположного пола. В поведении старших дошкольников это выражается в нравственных, эстетических и других ценностных ориентациях детей, их взглядах, интересах, склонностях и проявляется в определенных моделях поведения. Необходимость грамотного планирования и осуществления психолого-педагогических условий формирования полоролевых представлений детей старшего дошкольного возраста на первой ступени образования – в дошкольном учреждении – определяется психологическими основами их развития и сенситивностью данного возрастного этапа для формирования модели полоролевого поведения.

В отечественных и зарубежных исследованиях отмечаются различия мальчиков и девочек в когнитивных процессах, эмоциональных реакциях и сфере самосознания, способностях, личностных качествах, направленности интересов. Так, психологи отмечают меньшую эмоциональность мальчиков по сравнению с девочками (А. П. Сопиков), их большую агрессивность (Р. Д. Парк, К. Левин и др.), меньшую зависимость в поведении от взрослых (Дж. Каган, Б. Фагот и др.), меньшую активность мальчиков в общественной жизни школы (Э. С. Соколова, В. П. Селиванов), разную направленность интересов мальчиков и девочек (Ю. А. Азаров, А. П. Лутошкин, И. П. Шахова) [3, 94]. Воспитание мальчиков является более трудной задачей для педагогов не только потому, что среди последних абсолютное большинство составляют женщины, но и в связи с указанными выше психологическими особенностями мужского пола. При этом в отношении мальчиков и девочек к друзьям и воспитателям существенных различий нет.

Таким образом, все особенности психологии пола, проявляющиеся в дошкольном детстве, когда происходит первичная половая идентификация, итоги которой не безразличны для складывания личности мужчины и женщины, определяют существенные особенности в воспитании мальчиков и девочек дошкольного возраста. Уже в дошкольном детстве происходит накопление ребенком знаний о типично мужской или типично женской роли, о физическом различии мужчины и женщины, о различии в их поведении, об их взаимоотношениях, о наиболее важных качествах личности. В это время у ребенка формируется чувство половой принадлежности и осознание собственной половой идентичности, начинают проявляться характерные формы поведения, связанные с социальной «ролью» мужчины или женщины [4, с. 145].

Определение понятия полоролевого поведения встретилося нам у нескольких авторов. И. С. Кон дает ему такое истолкование: полоролевое поведение реализует социальные нормативные ожидания, определяет, чем должны или не должны заниматься мужчины и женщины или ориентированные на них [2, с. 32]. Р.С. Немов формулирует полоролевое поведение, как «поведение, свойственное человеку определенного пола при выполнении им различных социальных ролей» [5, с. 112]. По мнению В.Е. Кагана – это социальное поведение, реализующее комплекс ожиданий, стереотипов, требований, адресуемых обществом людям мужского или женского пола, полоролевым поведением [5, с. 115].

Как полагают многие авторы (И. С. Кон, И. К. Кузнецова, Д. Н. Исаев, В. Е. Каган, Т. А. Репина), полоролевое поведение ребенка старшего дошкольного возраста определяется как особая модель социального поведения, отражающего систему представлений ребенка о своем половом образе и способов взаимоотношений со сверстниками (мальчиками и девочками) в различных реальных и игровых ситуациях, ориентированных на эталоны мужского и женского поведения [4, с. 256].

Систематическое и целенаправленное формирование полоролевой модели поведения в дошкольном возрасте на основе половой идентификации и развития соответствующих характеристик личности значительно облегчает саморазвитие и самореализацию индивидуальных возможностей каждого ребенка. Поэтому знание психологических половых особенностей и их учет в общении и воспитании детей дошкольного возраста необходимы каждому педагогу, родителю, воспитывающему взрослому.

Анализируя психологические особенности представителей разного пола, А. Г. Хрипкова и Д. В. Колесов определяют теоретические основы формирования полоролевых представлений детей дошкольного возраста в современном социокультурном пространстве [6, с. 65]:

- во-первых, половые различия заметны для ребенка с раннего возраста и конкретизируются в процессе старшего дошкольного возраста;
- во-вторых, эти различия не определяются характером воспитания, а напротив, сами в значительной мере определяют его; характер же воспитания в каждом конкретном случае способствует более полному их выявлению и развитию;

– в-третьих, эти особенности имеют среднестатистический характер и отражают скорее типы, а не обязательное наличие или отсутствие тех или иных качеств у представителей мужского или женского пола;

– в-четвертых, наличие психологических особенностей (в характере мышления, в уровне эмоциональности, в интересах и склонностях, в реакции на различные события и явления) должно обязательно рассматриваться в целостной системе образования, а не только в рамках формирования полоролевых представлений;

в-пятых, знание этих особенностей имеет важное значение для развития и становления личности, особенно в старшем дошкольном возрасте, выступающем наиболее чувствительным для формирования модели полоролевого поведения на основе половой идентификации.

Это значит, что в целом оба пола психологически равноценны и обладают преимуществами в определенных ситуациях или в определенных отношениях в соответствии с полоролевой культурой (И. М. Сеченов, В. М. Бехтерев, А. А. Ухтомский и др.; А. П. Нечаев, Н. Е. Румянцев, Н. А. Рыбников, М. М. Рубинштейн, М. Я. Басов и др.) [6, с. 23].

Основными способами формирования полоролевых представлений детей дошкольного возраста при этом выступают: представления о половой роли; примеры нравственного отношения к представителям другого пола; позитивный личный опыт в реализации моделей полового поведения. Данные направления соотносятся с общепринятыми целями и задачами социального развития в целевых ориентирах стандарта дошкольного образования, но вот технологический аспект обуславливает острую необходимость своевременно и грамотно организовывать процесс формирования полоролевых представлений детей старшего дошкольного возраста в образовательном процессе ДОУ. Принцип интеграции в данном случае позволяет косвенно включать основные аспекты полового воспитания в режимные процессы, занятия, свободную игровую деятельность детей, что способствует осознанию ребенком собственной половой идентичности и систематическому формированию модели соответствующей половой роли в непосредственных взаимоотношениях с окружающими.

Система формирования полоролевых представлений детей старшего дошкольного возраста в образовательном процессе ДОУ – это процесс, направленный на выработку качеств, черт, свойств, а также

установок личности, определяющих полезное для общества отношение и поведение человека к представителям другого пола.

В системе формирования полоролевых представлений детей старшего дошкольного возраста выделяют две взаимосвязанные стороны: половое просвещение – оно помогает правильно осознавать особенности полов и отношений между ними – и собственно гендерное воспитание, помогающее вырабатывать установки поиска и реализации своей психосексуальности в благородных и гуманных отношениях мужчин и женщин.

На основании всего вышесказанного выделяются следующие педагогические условия формирования полоролевых представлений детей старшего дошкольного возраста в образовательном процессе ДОУ [6, с. 39]: ценностные ориентации родителей в области полового воспитания сыновей и дочерей, владение адекватными методами воспитания полоролевых качеств, характер общения с представителями противоположного пола, взаимоотношения сотрудничества взрослых и детей в общей системе воспитания как фактор формирования основ мужественности и женственности у ребенка.

Литература

1. Агеев В. С. Психологические и социальные функции полоролевых стереотипов // Вопросы психологии. – 2007. – № 2. – С. 152–158.
2. Варга А.Я. Идентификация с родителями и формирование психологического пола: Критический подход к решению проблемы // Семья и формирование личности / Под ред. А.А. Бодалева. – М., 2007. – С. 21.
3. Вейнингер Отто. Пол и характер: Принципиальное исследование. – М.: Изд. центр Терра, 2016.
4. Исаев Д. Н., Каган В. Е. Половое воспитание и психогигиена пола у детей. – Л.: Медицина, 2014.
5. Орлов Ю. М. Половое развитие и воспитание. – М., 2013.
6. Татаринцева Н. Е. Педагогические условия воспитания основ полоролевого поведения детей дошкольного возраста: автореф. дисс....канд. пед. наук. – Ростов-на-Дону, 2016.

УДК 373.2

Попова Эльвира Андреевна

Институт развития образования Республики Башкортостан, Уфа

Popova E. A.

Institute for Educational Development of the Republic of Bashkortostan, Ufa

E-mail: elay9595@mail.ru

ПРИМЕНЕНИЕ АНТРОПОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ НРАВСТВЕННЫХ ОТНОШЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

APPLICATION OF AN ANTHROPOLOGICAL APPROACH TO THE PROBLEM OF THE FORMATION OF MORAL RELATIONS IN CHILDREN OF PRESCHOOL AGE

Аннотация. *В статье предложен анализ влияния антропологического подхода на формирование нравственных отношений у детей дошкольного возраста. Приведен теоретический анализ научных исследований по теме нравственности, культуры, нравственных отношений, детской изобразительной деятельности. Описаны тематические блоки и результаты исследований уровня сформированности нравственных отношений дошкольников по предложенной авторами программе.*

Ключевые слова: образование, воспитание, культура поведения, педагогика, антропологический подход, нравственные отношения, деятельность, изобразительная деятельность.

Abstract. *The article offers an analysis of the influence of the anthropological approach on the formation of moral relations in preschool children. A theoretical analysis of scientific research on the topic of morality, culture, moral relations, children's visual activity is given. Description of thematic blocks and the results of the formation of moral relations, according to the program proposed by the authors on children's visual activities for preschool children.*

Key words: education, upbringing, culture of behavior, pedagogy, anthropological approach, moral relations, activity, visual activity.

Период дошкольного детства определяется множеством психических новообразований в личности ребенка, которые в свою очередь влияют на то, какое место ребенок занимает в социальных отношениях. При формировании у дошкольника основ нравственных отношений происходит развитие нравственной и духовной культуры, усвоение норм и ценностей, принятых в обществе, воспитание моральных и нравствен-

ных качеств. Наиболее распространенное понимание культуры в антропологии заключается в следующем: культура – это система знаний и верований, унаследованных членами данного общества (сообщества) и проявляющихся в поведении человека. В содержании социально-коммуникативного развития детей дошкольного возраста большое внимание уделяется развитию общения и взаимодействия ребенка с взрослыми и сверстниками. Важно выяснять, как ребенком были усвоены нравственные ориентиры в общении со взрослыми и детьми [6, 11].

Цель антропологического подхода – это взаимодействие и принятие самоценности каждого народа и его культуры как отдельным человеком, так и обществом в целом. Таким образом, антропологический подход определяет связь между культурой и обществом. Это имеет огромное значение в становлении нравственности как в раннем, так и дошкольном возрасте. Важно знать, как дети соперничают друг другу, какие способы взаимодействия для них могут считаться эффективными, где и как дети проявляют уважительное отношение и другие аспекты нравственных отношений [1; 4].

Теоретический анализ литературы по данному вопросу позволил сделать следующие выводы о том, что в научных исследованиях многих авторов ведущее место занимали проблемы нравственного воспитания и нравственных отношений дошкольников (Б. Г. Ананьев, Г. М. Андреева, Л. И. Божович, Б. С. Братусь, Л. С. Выготский, Н. Я. Грот, А. Л. Журавлев, К. Д. Кавелин, А. Б. Купрейченко, Б. Г. Леонтьев, В. Н. Мясищев), а также нравственных отношений у детей и подростков (Г. Р. Шафикова и др.) [1; 2; 3; 6; 11].

В нормативно-правовых документах о дошкольном образовании, таких, как Федеральный закон «Об образовании в РФ» (2012), Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования» (2013) (далее ФГОС ДО) и других приоритетных актах о дошкольном образовании, нравственное воспитание дошкольников связывается с решением следующих нескольких задач (пункт 1.6): соблюдением нравственных норм и правил, сохранением духовно-нравственных и социокультурных ценностей, а также формированием нравственных качеств в общей культуре каждого человека [8; 9].

Задачи психолого-педагогической работы по формированию нравственных отношений у детей старшего дошкольного возраста рассматриваются в образовательной области «Социально-коммуникативное развитие». Стоит отметить, что воспитание личностных качеств у детей и привитие им нравственных ценностей происходит в рамках интегрированного подхода к освоению всех образовательных областей наряду

с задачами и спецификой каждой из них. Таким образом, перед нами встает задача найти наиболее эффективное средство для формирования нравственных отношений [6; 8].

В свою очередь, детская изобразительная деятельность представляет собой сознательное отражение ребенком окружающей действительности в рисунке, лепке, аппликации, конструировании. Следовательно, благодаря продуктивным видам деятельности дети коррелируют свои представления, впечатления, умения, составляющий личный опыт, в построении нравственных отношений с взрослыми и детьми, через творческие работы, сохраняя при этом положительное влияние антропологического подхода в деятельности.

Большой вклад в разработку и изучение методики детского изобразительного творчества внесли Т. С. Комарова, Г. В. Лабунская, В. С. Мухина, Н. П. Сакулина, Е. Н. Флерина; в Республике Башкортостан изучением изобразительной деятельности детей занимались Ф. Г. Азнабаева, А.В. Колбина. Именно они доказали неопределимое влияние продуктивных видов деятельности на развитие ребенка дошкольного возраста [5; 6; 10].

Детская изобразительная деятельность тесно связана с формированием нравственных отношений ребенка. Во время занятий у ребенка формируются нравственно-волевые качества: обогащение знаний об окружающей действительности, личное отражение знаний в рисунках, лепке, аппликации, умение наблюдать за действиями взрослого, помогать сверстникам, доводить работу до конца и т.д. Проявление заботы можно увидеть и при самостоятельной изобразительной деятельности – дети делятся друг с другом карандашами, красками, рисуют или конструируют друг другу «подарки»: открытки, книжки, обсуждают свои работы, что происходит естественно, без вмешательства взрослого. Это позволяет в наблюдении зафиксировать реальные взаимоотношения в группе и выявить, какими мотивами руководствуется ребенок [6].

Нравственное формирование ребенка старшего дошкольного возраста средствами изобразительной деятельности происходит под влиянием следующих методов и приемов [8; 9]:

- отражение ребенком в рисунке, лепке, аппликации своих убеждений, накопленного в различных нравственных ситуациях жизненного опыта;

- оценка своих творческих работ с учетом работы сверстника. Нахождение положительных моментов в рисунках друг друга;

– педагогическая помощь воспитателя – убеждение, поощрение. Мотивация, при которой ребенок видит свой потенциал и влияние своей творческой работы на окружающих.

Исследование проблемы детской изобразительной деятельности как средства формирования нравственных отношений детей старшего дошкольного возраста обусловлено недостаточной степенью изученности данной темы в теоретических и практических исследованиях, теоретико-методических и научно-обоснованных работах. Для того чтобы добиться устойчивых результатов, мы разделили исследование на несколько этапов, каждый из которых отражает уровень изученности предложенной темы.

Первый этап: на данном этапе изучалась, анализировалась, систематизировалась информация по исследуемой теме в психологической и педагогической литературе. Были определены позиции исследования, понятийный аппарат, сформулирована гипотеза и задачи исследования. Нами использовались следующие методы: анализ обобщение, сравнение, систематизация.

Второй этап: на данном этапе осуществлялось выявление уровней сформированности нравственных отношений у детей старшего дошкольного возраста, проводился анализ работы педагогов ДОО, разрабатывалась и апробировались методические рекомендации. Данные рекомендации были направлены на формирование нравственности у детей старшего дошкольного возраста с применением в работе детской изобразительной деятельности. Использовались следующие методы: беседа, наблюдение, анализ документации, обследование детей, эксперимент.

Третий этап: на данном этапе проводился анализ с последующим обобщением результатов исследования, уточнялись теоретические и экспериментальные выводы, систематизировались полученные данные.

Для организации планомерной и систематической работы по формированию нравственных отношений в программе было выделено 3 нравственных блока («Я и дети», «Я и взрослые», «Я – личность»), соответствующих общим задачам дошкольного образования по социально-коммуникативному и художественно-эстетическому развитию детей старшего дошкольного возраста

В нравственном блоке «Я и дети» мы рассматриваем, на каких нравственных принципах строятся отношения между детьми, какие ситуации чаще всего являются конфликтными, что помогает детям обрести поддержку в кругу сверстников. При планировании организованной образовательной деятельности была соблюдена соответствующая тема-

тика творческих работ, например, «С чего начинается дружба – мои любимые игрушки» (лепка), «Не завидуй другому, или как друзья конструктор делили» (конструирование), «Дерево доброты» (коллективное творчество) и т.д.

Во втором блоке «Я и взрослые», опираясь на знания из предыдущего блока, мы рассматривали, на какие нравственные принципы опираются дети и взрослые во взаимоотношениях друг с другом, что затруднительно для восприятия и какие формы взаимодействия в изобразительной деятельности можно считать эффективными при формировании нравственных отношений.

В завершающем блоке, когда детьми усвоены нравственные нормы и правила поведения с другими детьми и взрослыми, важно обратить внимание на осознанность собственных мотивов, понимание своих чувств и эмоций. Такая работа проводится в 3 блоке «Я – личность».

Помимо представленных различных видов детской изобразительной деятельности, в конце каждого блока дети выполняли коллективную работу – информационно-демонстрационный стенд для родителей: содержание блока, заметки и рекомендации для занятий дома, творческие работы детей, фотоотчет. Данный вид работы позволил закрепить знания, полученные детьми на занятиях и в самостоятельной деятельности.

Для организации самостоятельной деятельности по формированию нравственных отношений средствами ко всем трем блокам было разработано пособие для детей «Путешествие в страну Доброты. Занимаюсь сам», состоявшее из нескольких серий: «Я и дети», «Я и взрослые», «Я – личность». Оно включало в себя картинки с нравственным содержанием для раскрашивания и аппликации, схемы по лепке и конструированию, примерный перечень литературы по теме блока (с включением произведений данного региона), примерный перечень музыкальных произведений для включения во время продуктивной деятельности, работа с иллюстрациями

Проанализировав полученные данные, мы сделали вывод, что в результате проведенного эксперимента уровень сформированности нравственных отношений у детей экспериментальной группы повысился. Результаты опытно-экспериментальной работы показали следующие результаты: высокий в ЭГ 44 %, в КГ 7 %; средний ЭГ 47 %, в КГ 41 %; низкий ЭГ 9 %, в КГ 52 %. Это свидетельствует о том, что разработанные нами методические рекомендации по формированию нравственных отношений средствами детской изобразительной деятельности выявили положительный обучающий эффект по всем показателям. Таким образом воспитательно-образовательная работа была проведена эффективно [6; 7].

Нравственные установки формируются во всех видах детской деятельности, но именно через творчество происходит их осознанная трансляция в продукт деятельности. Исходя из исследований организации детской изобразительной деятельности, мы пришли к выводу, что она может выступать как средство формирования нравственных отношений: взаимодействие при совместном коллективном творчестве, работа в парах, анализ работ в конце занятия, использование одних материалов. Стоит отметить, что, помимо взаимоотношений в коллективе во время занятий продуктивными видами деятельности, в ребенке формируются нравственно-волевые качества: уважение к окружающим, сосредоточенность, взаимопомощь, умение делиться, выполнять работу до конца и др.

Литература

1. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. – СПб.: Изд-во Питер, 2002. – 288 с.
2. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М.: Изд-во Просвещение, 1968. – 464 с.
3. Выготский Л. С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Психология развития. – СПб: Питер, 2001. – 512 с.
4. Гавриш И. А. Формирование нравственных ориентаций личности школьников в учебно-воспитательном процессе с учетом их гендерных различий: автореф. дис... канд. пед. наук. – М., 2012. – 20 с.
5. Комарова Т. С. Изобразительная деятельность в детском саду. Старшая группа. – М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2014. – 96 с.
6. Попова Э. А. Рисование как средство формирования нравственных отношений у детей старшего дошкольного возраст // Образование и педагогические науки в XXI веке: актуальные вопросы, достижения, инновации: сб. ст. по материалам VI междунар. науч. –практ. конф. – Пенза МЦНС «Наука и Просвещение», 2019. – 13 с.
7. Урунтаева Г. А. Практикум по детской психологии / Г. А. Урунтаева, Ю. А. Афонькина. – М.: Просвещение, 2015. – 204 с.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. – [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.firo.ru/>
9. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». – М.: Омега. – Л., 2014. – 134 с.
10. Флёрина Е. А. Развитие детского изобразительного творчества под влиянием учебно-воспитательного руководства // Труды Всероссийской научной конференции по дошкольному воспитанию. – М., 1949. – С. 143–178.
11. Шафикова Г. Р. Развитие нравственных отношений подростков в образовательной среде школы: дис. ...доктора псих. наук. – М., 2014. – 533 с.

УДК 372.4

Рябченко Наталья Николаевна

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

Ryabchenko N. N.

SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol

E-mail: natascha.nazarenko@yandex.ru

АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ДЕТСКОЙ РЕЧИ

ANTHROPOLOGICAL BASIS FOR THE STUDY OF CHILDREN'S SPEECH

Аннотация. *Статья рассматривает особенности изучения детской речи средствами онтолингвистических исследований. Основное внимание автор акцентирует на описании антропологических основ онтолингвистики – научной дисциплины, изучающей процесс овладения детьми родным языком. Публикация раскрывает направления и подходы изучения детской речи, речевые особенности детей младшего школьного возраста, представляет содержание комплексного исследования речи младших школьников с целью совершенствования их речевой деятельности и решения проблем речевого развития.*

Ключевые слова: детская речь, онтолингвистика, антропологические основы, младший школьный возраст.

Abstract. *The article considers the features of the study of children's speech by means of ontolinguistic research. The author focuses on the description of the anthropological foundations of ontolinguistics – a scientific discipline that studies the process of mastering children's native language. The publication reveals the directions and approaches to the study of children's speech, the speech characteristics of children of primary school age, presents the content of a comprehensive study of the speech of primary school children in order to improve their speech activity and solve problems of speech development.*

Key words: children's speech, ontolinguistics, anthropological foundations, primary school age.

Изучение детской речи имеет антропологические корни. С точки зрения антропологических представлений (Б. Г. Ананьев, П. Ф. Каптерев К. Д. Ушинский и др.), ребенок – сверхсложное, неисчерпаемое, во многом загадочное явление. Ему с самого рождения присущи все видовые особенности: он – живое, целостное и противоречивое, динамичное и активное существо, которое обладает даром речи и мысли, социальной и разумностью, духовностью и креативностью, потребностью

быть воспитанным [2]. Антропологический подход к изучению детской речи ориентирован на исследование человеческой реальности во всей ее полноте. Это поиск средств и условий становления ребенка как субъекта собственной жизни, как личности, как индивидуальности. В этой связи изучение речи ребенка должно осуществляться в единстве биологического, социального и личностного.

Антропологические основы изучения детской речи заложены в специальной научной дисциплине – онтолингвистике. Онтолингвистика входит в число современных антропоцентрических наук. Объектом ее выступает речевая деятельность ребенка, а предметом является процесс овладения детьми родным языком.

Онтолингвистика ставит своей целью исследование процессов овладения детьми конкретными речевыми умениями (произносительными, словообразовательными и др.) в разнообразных коммуникативных ситуациях, рассмотрение особенностей развития речевых навыков у детей на различных возрастных этапах.

Онтолингвистические исследования решают задачи теоретического обоснования содержания, принципов и методов обучения языку и развития речи в разные возрастные периоды, выявления педагогических условий, содействующих повышению эффективности процесса речевого развития детей.

Онтолингвистика осуществляет изучение детской речи в рамках трех основных направлений:

- 1) исследование способов освоения родного языка конкретным ребенком;
- 2) выявление общих закономерностей освоения одного языка разными детьми;
- 3) определение общих закономерностей освоения разными детьми разных языков [1].

Обозначенные направления взаимосвязаны, поскольку реализация каждого из них так или иначе основана на решении предыдущего.

Основоположник научной школы российской онтолингвистики С. Н. Цейтлин разработала два подхода к исследованию речи детей.

Первый подход, именуемый вертикальным, предусматривает исследование речи ребенка «сверху», с позиции языковой системы взрослого, сравнение единиц и категорий детской речи с единицами и категориями языка взрослого. Это дает возможность определять правильное и неправильное в речи ребенка, выделять речевые инновации.

Второй подход, условно называемый горизонтальным, ориентирован на изучение детской языковой системы как автономного явления, в

котором значения многих слов специфичны, правила формирования словоформ более просты, чем во «взрослом» языке и т.п. Речевое развитие детей можно представить как постепенное изменение во времени языковых систем, каждая из которых отражает свою собственную и временную познавательную систему ребенка.

Первый из этих подходов имеет достаточно большое значение для теоретической лингвистики, так как позволяет в новом свете увидеть единицы и категории осваиваемого языка, их систему взаимосвязей и паттернов, выявить различие между универсальными и идиоэтническими компонентами, предопределить реальную иерархию языковых единиц и т. д. В этой проекции детский язык может быть представлен как своего рода «незрелый» взрослый, полный несовершенств, имеющий недостатки и т. д.

В рамках второго подхода языковая система ребенка анализируется сама по себе, как отражающая текущее состояние в определенной точке уровня когнитивного развития ребенка и способная удовлетворить его основные коммуникативные потребности. Если первый подход предполагает применение традиционных лингвистических методик, основанных на анализе речевых продуктов деятельности ребенка, то второй (психолингвистический по своей сути) – рассчитан на использование иных инструментов, которые связаны с учетом не только специфики реализации речи, но и особенностей восприятия детской речи взрослым. Второй подход исследует лингвистическую систему ребенка в ее динамике и раскрывает действующую стратегию изучения языка, на которую опирается ребенок, а также представляет некоторые типичные общие принципы, содействующие формированию языковых умений и навыков, собственной языковой системы ребенка. Сравнивая стратегии детей, изучающих разные языки, можно выделить некоторые онтогенетические универсалии [5, с. 50].

Следует отметить, что онтолингвистические исследования ориентированы только на интеграцию обоих подходов, что позволяет изучить в полном объеме феномен детской речи.

Онтолингвистика как антропоцентрическая наука требует изучения феномена детской речи не дискретно, а комплексно, целостно.

Рассмотрим особенности комплексного изучения детской речи средствами онтолингвистики на примере младшего школьного возраста.

Младший школьный возраст – это период жизни от 6–7 лет до 10–11 лет, соответствующий периоду обучения в 1– классах; один из основных этапов психического, физического и преимущественно речевого развития детей.

Особенности речевого развития учеников начальной школы сводятся к тому, что на данном возрастном этапе активно увеличивается словарный запас, совершенствуется грамматический строй речи, усваивается морфологическая система языка. Развитие речи активизирует когнитивные процессы восприятия, внимания, памяти, мышления, воображения.

Речь младших школьников выступает не только средством общения, но и объектом познания, выполняет определенные коммуникативные, регуляторные и плановые функции. У младших школьников достаточно выражена потребность в общении, что и определяет развитие речи.

Эгоцентричная речь, то есть речь ребенка, обращенная к себе, регулируя и контролируя практическую деятельность, уходит во внутренний план, преобразуясь во внутреннюю речь [3].

В целом следует отметить, что развитие речи младшего школьника реализуется в несколько этапов, на каждом из которых происходит структурное изменение речи, совершенствование речевых механизмов, накопление словарного запаса, овладение новыми типами и формами речи.

Комплексное исследование речи ученика начальной школы предусматривает изучение процессов производства (генерации) речи в общей структуре деятельности ребенка. Более того, если психологию в первую очередь интересует место речи в системе высших психических функций человека – его связь с мышлением, сознанием, памятью, эмоциями и т.д., логопедию – различные дефекты детской речи, факторы их появления, механизмы и способы устранения и предупреждения, то для онтолингвистики интересны процессы овладения ребенком нормой родного языка, функциональными стилями, умениями и навыками связной речи.

Целостная оценка речи младших школьников проводится с использованием многочисленных психологических и логопедических методик, языковых упражнений с учетом возрастных особенностей ребенка. Не следует забывать, что у младшего школьника, в отличие от дошкольника, меняется характер мышления: на смену игровой деятельности приходит познавательная активность; продолжает свое совершенствование устная форма речи, ее экспрессивная речь и импрессивная сто-

рона, наряду с устной речью начинает активно формироваться и письменная речь. Все эти особенности должны повлиять на характер исследования детской речи.

В целом методику комплексного исследования речи ребенка младшего школьного возраста можно представить таким образом (табл. 1).

Таблица 1

Примерное содержание комплексного изучения речи ребенка младшего школьного возраста [4]

№	Направление в исследовании	Приемы обследования
<i>Устная речь</i>		
Блок 1. Экспрессивная речь		
1.	Сенсомоторный аспект речи	Повторение цепочек слогов; различение слов, близких по звучанию; повторение слов, близких и разных по звучанию; упражнения для артикуляционной гимнастики и др.
2.	Умения и навыки языкового анализа	Выявление слов в предложении, слогов в слове; определение места звука в слове; выявление количества звуков в слове и др.
3.	Грамматический строй речи	Повторение предложений, верификация предложений, составление предложений из слов в начальной форме, добавление предлогов в предложение, образование существительных в форме множественного числа именительного и родительного падежа и др.
4.	Словарный запас, умения и навыки словообразования	Образование существительных в уменьшительной форме, образование прилагательных от существительных и др.
5.	Связная речь	Составление рассказа по серии сюжетных картинок, пересказ прослушанного текста и др.
Блок 2. Импрессивная речь		
6.	Понимание слов, выражающих названия предметов и действий	Понимание близких по звучанию названий предметов, близких по значению названий предметов, близких по звучанию названий действий, названий действий, близких по значению
7.	Понимание сложных логико-грамматических конструкций	Понимание обратимых конструкций и предложных конструкций
<i>Письменная речь</i>		
8.	Ручная моторика	Воспроизведение различных поз пальцев вслед за взрослым, манипуляции с мелкими предметами и др.

9.	Умения и навыки языкового анализа и синтеза	Звуко-буквенный анализ слов, разбор слов по составу, морфологический анализ частей речи, разбор простого предложения по членам и др.
10.	Каллиграфические навыки, навыки письма	Списывание, письмо под диктовку.
11.	Умения и навыки чтения	Чтение текста

Представленный вариант комплексного исследования видов речевой деятельности ребенка младшего школьного возраста предоставляет более широкие возможности для диагностики, поскольку предусматривает оценку не только экспрессивной, но и импрессивной устной речи, письменной речи. Комплексная диагностика речевого развития младшего школьника требует привлечения специалистов из разных областей (логопеда, психолога, учителя начальных классов). Из этого следует, что изучение детской речи – это не просто один из способов решения проблемы речевого развития, но и попытка совершенствования речевой деятельности ребенка, определения путей оптимизации учебно-воспитательного процесса школы.

Таким образом, в центре внимания лингвистики детской речи (онтолингвистики) находятся антропологические вопросы, заключающиеся в изучении речевой деятельности ребенка в единстве физических, психических и духовных сил.

Литература

1. Гвоздев А. Н. Вопросы изучения детской речи. – М., 1961. – 154 с.
2. Ильяшенко Е. Г. Педагогическая антропология в России: история и современность. – М.: Изд-во УРАО, 2003. – 132 с.
3. Обухова Л. Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы. – М.: Трифола, 1998. – 352 с.
4. Фотекова Т. А. Тестовая методика диагностики устной речи младших школьников. – М.: Аркти, 2000. – 56 с.
5. Цейтлин С. Н. Язык и ребенок: лингвистика детской речи: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 240 с.

УДК 37.012.8

Ткаченко Инна Николаевна

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

Tkachenko I. N.

SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol

E-mail: tkachenko_inna21@mail.ru

АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ЭКОЛОГИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ СОВРЕМЕННОГО ОБУЧАЮЩЕГОСЯ В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛЬНОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ СОВРЕМЕННОГО МИРА

ANTHROPOLOGICAL APPROACH IN THE ECOLOGICAL EDUCATION OF THE MODERN LEARNER IN THE CONTEXT OF THE GLOBAL TRANSFORMATION OF THE MODERN WORLD

Аннотация. *В статье рассматривается роль антропологического подхода в экологическом воспитании. Экологическое воспитание является процессом, способствующим формированию ценностных отношений обучающихся к экологическим проблемам, качеству окружающей среды. Обосновывается понимание важности экологического воспитания в формировании экологического мировоззрения и экологической культуры людей. Показано, что экологическая культура, на современном этапе вузовского образования, формируется на принципах единства и взаимосвязи общества и природы.*

Ключевые слова: экологическое воспитание, экологическая культура, экологическое сознание, антропологический подход, экологические проблемы.

Abstract. *The article the role of anthropological approach is examined in ecological education. Environmental education is a process that contributes to the formation of value relations of students to environmental problems, quality of the environment. The understanding of the importance of environmental education in the formation of ecological outlook and ecological culture of people is justified. It is shown that the ecological culture, at the present stage of university education, is formed on the principles of unity and interaction of society and nature.*

Key words: ecological education, ecological culture, ecological consciousness, anthropological approach, environmental problems.

На современном этапе остро стоит проблема загрязнения окружающей среды. Вызванные эгоцентрическим поведением людей, экологические проблемы на нашей планете с каждым годом становятся всё острее. Негативное воздействие человека на природу возросло настолько, что угроза экологического кризиса, способного сделать природную

среду непригодной для обитания человека, становится все более осязаемой во всех сферах современного мира [2; 5; 8].

В современных условиях, когда происходит глубочайшее и разностороннее воздействие общества на окружающую природную среду, все более возрастающее значение приобретает экологическое воспитание, которое является необходимым в формировании экологического мировоззрения и культуры людей. Для достижения этих целей нужна интеграция знаний о природных и общественных законах функционирования окружающей среды. Решение экологических проблем любого масштаба требует, в первую очередь, перестройки экологического сознания людей. Понятие «экологическое сознание» тесно связано и достаточно часто ассоциируется с таким понятием, как «экологическая культура» человека [3].

Так, экологическое сознание является частью экологической культуры и проявляется в экологическом мировосприятии, мировоззрении и миропонимании [5; 9].

Построение экологического воспитания на антропологических основаниях подразумевает его гуманитаризацию через расширение культурной составляющей. Существование человека в обществе предполагает знание и соблюдение хотя бы минимума экологической культуры. Так, активно включаются в природоохранную и экологическую тематику педагоги, которые стремятся подготовить к вступлению во взрослую жизнь экологически грамотное поколение.

Результатом экологического воспитания является экологическая культура личности. Экологическая культура отражает результат формирования экологического сознания личности, предполагает неразрывную связь между совокупностью знаний, представлений о природе и ответственным отношением к окружающей среде, нацеленным на гармонизацию взаимодействия в системе «природа-человек» [1; 8].

Человека, имеющего высокую экологическую культуру, отличает умение достигать гармонии не только с внешним, но и со своим внутренним миром.

Педагог высшей школы может осуществлять антропологический подход в своей деятельности различными способами: через непосредственное общение с живой природой, с помощью препарированных объектов и гербарных коллекций, знакомство с жизнедеятельностью и творчеством ученых естественно-научных направлений [2].

В настоящее время экологическая культура обучающихся современного вуза формируется на принципах единства исторически сложившейся взаимосвязи природы и общества, социальной обусловленности

отношений человека к природе, а также на стремлении к гармонизации этих отношений. Многогранность взаимодействия общества и природы задает векторы развития экологического образования, формирует его основные принципы: междисциплинарный подход в формировании экологической культуры, систематичность, последовательность и непрерывность изучения учебного материала, единство интеллектуального, эмоционального и волевого начал в деятельности обучающихся по изучению и улучшению окружающей природной среды; взаимосвязь локальных, региональных, краеведческих и глобальных экологических проблем. Это отмечают такие ученые, как Л. А. Закирова [4], И. В. Машкова [8; 10].

Становление и формирование экологической культуры современных студентов ВУЗа опирается на научную базу, охватывает большую часть изучаемых дисциплин и преследует следующие цели: получение обучающимися знаний о живой природе и овладение методами ее изучения; формирование на базе знаний и умений научно обоснованной экологической картины мира как компонента общечеловеческой культуры; подготовку экологически грамотных специалистов, знающих экологические закономерности и законы, связи между живыми организмами и окружающей природной средой, пути установления гармоничных отношений со всеми живыми как главной ценностью на Земле.

Вышеупомянутые цели коррелируют со следующими задачами: познавательной (изучение научных экологических понятий, законов и фактов, понимание ценности природы как источника духовных и материальных благ общества); мотивационной (основывается на потребности общества в природе; сознательного соблюдения норм, правил и эколого-ориентированного поведения); деятельностной (активизация и усиление природоохранной деятельности, пропаганда идей охраны окружающей природной среды).

Таким образом, формирование и содержание экологического образования в нашем изыскании складывается в соответствии с основополагающими педагогическими принципами: системности и целесообразности; преемственности содержания с учетом усвоения ранее полученной информации; схематизации и моделирования.

На наш взгляд, основными направлениями процесса формирования экологической культуры обучающихся являются следующие:

– научно-исследовательская деятельность: научные исследования в области природопользования и охраны окружающей среды;

– проектно-производственная деятельность: проведение комплексных исследований отраслевых, региональных, национальных и глобальных проблем в области природопользования, разработка рекомендаций к их разрешению; оценка воздействий на окружающую среду; мониторинг в области природопользования; анализ частных и общих проблем использования природных условий и ресурсов;

– контрольно-экспертная деятельность: разработка практических рекомендаций по использованию природно-ресурсного потенциала территорий; разработка систем рационального природопользования; проведение экологической оценки хозяйственных проектов; контрольно-ревизионная деятельность, экологический аудит.

Во время проведения практических занятий, в период написания курсовой работы, прохождения летней производственной, преддипломной практик, процесс формирования экологической культуры обучающихся направлен на решение ряда основных задач: закрепление и углубление теоретических знаний и практических умений, полученных обучающимися в процессе обучения на основе исследовательской деятельности; формирование у соответствующих профессиональных навыков и компетенций; сбор, систематизация и анализ собранных эмпирических материалов в целях написания курсового или дипломного проекта; выработка исполнительской дисциплины и умения самостоятельно решать возникающие проблемы по экологии; получение знаний для последующего выбора профессий; выработка навыков самостоятельного анализа результатов работы; выполнение конкретного исследования в соответствии с индивидуальным заданием руководителя практики; приобретение профессиональных качеств будущего специалиста по экологической проблематике.

Для успешной реализации системы подготовки специалистов с высоким уровнем экологической культуры, по нашему мнению, подходят следующие характеристики практической деятельности выпускников вуза: специфический набор навыков управления экологической деятельностью в образовательной сфере; перспективные модели управления природоохранной деятельностью и экологической образованностью будущих выпускников вуза; обеспечение непрерывности и преемственности в профессионально-экологическом образовании работников образовательной сферы; обоснование и разработка научно-методических основ управленческо-экологической политики.

Значительным потенциалом в контексте формирования экологической культуры обучающихся обладает метод проектов, позволяющий

формировать исследовательские навыки, опыт самостоятельного решения экологических задач, обеспечивающий непосредственное знакомство с природой родного региона. Тематика проектов, предлагаемая обучающимся, может быть связана с проведением экологического мониторинга в городе; изучением способов оздоровления природной среды; анализом воздействия различных производственных объектов на состояние природы.

Подобного рода деятельность, как отмечает Л. Я. Закирова, позволит включить обучающихся в процесс изучения и разрешения экологических проблем, будет способствовать формированию чувства ответственности, гражданского долга, пониманию значимости сохранения и приумножения природных богатств [4].

Применение метода проектов коррелирует с требованиями деятельности подхода и принципа связи образования с реальной жизнью. Реализация данной технологии способствует выработке соответствующих критериев оценки уровня экологической культуры обучающихся. Тем не менее процедуры диагностирования в современных условиях не должны сводиться только к традиционным опросам обучающихся и контрольным работам, ориентированным исключительно на проверку усвоенных знаний, на репродукцию, а не на понимание и творчество [4].

Таким образом, наиболее актуальными в настоящее время векторами в формировании экологической культуры обучающихся современного ВУЗа являются следующие:

- приоритетность экологического образования как определяющего характер и уровень подготовки обучающихся в быстроменяющихся природо-социальных условиях;
- формулирование единой, одинаково трактуемой участниками учебно-воспитательного процесса цели современного экологического образования в высшей школе;
- коррекция содержания обучения основам экологии;
- коррекция принципов и подходов методической системы, обеспечивающих развитие экологического образования;
- наращивание интегративных тенденций в построении содержания экологического образования;
- формирование альтернативных подходов к диагностике результатов и уровня развития экологической культуры выпускников ВУЗа.

Литература

1. Асафова Е. В. Воспитание и диагностика развития экологической культуры студентов // Центр инновационных технологий. – 2003. – Т. 15. – № 5. – С. 157–176.
2. Веретенникова С. В. Антропологический подход в экологическом воспитании // Вестник ВГУ. Серия: география, геоэкология. – 2008. – Т. 3. – № 1. – С. 101–104.
3. Глазачев С. Н., Глазачев О. С., Гришаева Ю. М. Экологическая культура как фактор безопасного будущего в информационном обществе // Вестник Международной академии наук. – 2015. – Т. 1. – №. 1. – С. 75–86.
4. Закирова Л. А. Концептуальные основы профессионально-экологического образования молодежи // Казанский педагогический журнал. – 2009. – Т. 4. – № 3. – С. 112–118.
5. Костина И. Б. Становление интегральной модели экологического сознания (философско-антропологические аспекты): дис. ... канд. фил. наук. – М., 2016. – 140 с.
6. Максимова И. М. Экологическое воспитание студентов педагогического вуза на основе системно-деятельностного подхода: дис. ... канд. пед. наук. – Казань, 2000. – 179 с.
7. Мельникова О. Ю. Педагогические условия формирования системы экологического образования и воспитания студентов непрофильного вуза // Омский научный вестник. – 2012. – Т. 4. – № 4. – С. 122–129.
8. Роль экологизации образования в системе образования / И. В. Машкова // Материалы науч.-метод. конф. молодых ученых ун-та. 2007. – Челябинск, 2007. – С. 119–125.
9. Стрекаловская М. М., Дарханова Т. М. Педагогические подходы в экологическом образовании детей дошкольного возраста // Педагогический журнал. – 2016. – Т. 1. – № 2. – С. 64–72.
10. Фортунатов А. А. Основные направления формирования экологической культуры студентов вуза студентов ВУЗА // Инженерный вестник Дона. – 2015. – Т. 2. – № 4. – С. 104–112.

УДК 37.013 : 572.08

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

Hutieva O. A.
The Branch of SBEI HE «Stavropol State
Pedagogical Institute» in Zheleznovodsk
E-mail: mailto:rondotina2000@yandex.ru olga24hutieva@yandex.ru

АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ, ВОСПИТАНИЯ И РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА С ПОЗИЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВЗГЛЯДОВ

ANTHROPOLOGICAL FOUNDATIONS OF THE CHILD'S EDUCATION AND DEVELOPMENT ACCORDING TO THE PEDAGOGICAL PERSPECTIVE

Аннотация. В статье проанализированы научные исследования педагогов, которые внесли вклад в развитие педагогической антропологии и заложили антропологические основы обучения, воспитания и развития. Отмечено, что методология наук о воспитании, обучении и развитии полностью учитывает все факторы развития ребенка: биологический, природный, социальный. Выделены основные приоритеты современной педагогической антропологии в области проблем воспитания, обучения и развития. Сделаны заключения об осуществлении и дальнейшем развитии данного подхода в современной педагогической деятельности.

Ключевые слова: педагогическая антропология, антропологические основы, обучение, воспитание, развитие, человек, личность, индивидуальность, гуманистический подход.

Abstract. The article analyzes the research of teachers who have contributed to the development of pedagogical anthropology and put forward the anthropological foundations of training, education and development. It is noted that the methodology of education Sciences fully took into account the social factor along with the natural one. It's identified the main priorities of modern pedagogical anthropology in the area of questions about education and development. Conclusions about the implementation of this approach in modern pedagogical activity are made.

Key words: pedagogical anthropology, anthropological foundations, training, education, development, person, personality, individuality, humanistic approach, object-subjective and subject-objective relations.

Появившись на свет, каждый ребенок становится не просто биологическим организмом, имеющим органическую связь с земной природой, но и членом общества, имеющим свою индивидуальность, создателем межличностных отношений и преобразователем культуры и общества. Исходя из этого, любой ребенок, независимо от возраста, национальности, темперамента – личность, живущая в рамках определенных прав и обязанностей перед собой и другими, активно включающаяся в социальные процессы в качестве их субъекта, а не только объекта, на которого направлена деятельность и забота взрослого. В связи с этим можно сказать, что педагог и ребенок равны между собой и отличаются лишь только жизненным опытом, умениями и навыками, уровнем образования, физическим и духовным развитием. Взаимодействие и равноправие – главные факторы антропологического подхода к взаимообъемлемому трехстороннему процессу воспитания, обучения и развития.

На определенном этапе истории освоение окружающего мира ребенком, его стремления, желания, действия стали представлять значительный интерес для общества и рассматриваться более детально. Этот период пришелся на то время, когда начались значительные изменения в сфере народного образования, разрушились прежние стандарты воспитания, стали возникать различные социальные и педагогические проблемы. Настал период, когда нарастало революционное движение, вступали в силу материалистические и атеистические взгляды, все более популярными становились гуманистические идеи. Начало этого периода можно отнести к 60-м годам XIX в. в России, тогда и зародилась теория педагогических взглядов *на человека*, которая стала именоваться «педагогическая антропология».

Этой терминологией впервые воспользовался Н. И. Пирогов (1810–1881) в своей знаменитой статье «Вопросы жизни» (1856), а уточнил, дополнил конкретным содержанием в своем многотомном труде «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии» (1868–1869) К. Д. Ушинский (1824–1870) [4, с. 8].

К. Д. Ушинский, преследуя цель согласовать педагогическую теорию и практику с природой человека, заложил основы особого изучения человека как воспитуемого и воспитателя. Он был уверен, что фундаментом для педагогики должны служить все знания о человеке, и считал, что новый подход к развитию человека должен включать знания о теле, душе, о его образе жизни, интересах и выборе, то есть педагогика должна изучать гармонию этого развития во взаимосвязи умственного, физического и нравственного начал.

К. Д. Ушинский первым назвал воспитание главным фактором человеческого развития, указывая на то, что «воспитание может многое, но не все», так как потенциал воспитания огромен, а его возможности в реальной жизни ограничены [5].

Теоретические взгляды на «человека» и «воспитание» сформировались в совершенно новую педагогику, которая ориентировалась не столько на передачу человеческого знания, сколько на сохранение и совершенствование человеческой природы. Идеи методологии наук о воспитании поддерживались такими отечественными педагогами, как И. Кант, П. Ф. Каптерев, А. Ф. Лазурский. Педагогическая антропология была введена в современную педагогику благодаря современным отечественным исследователям А. Г. Асмолову, Б. М. Бим-Бад, В. А. Сластенину [2, с. 16].

Б. М. Бим-Бад придерживался взглядов о том, что «педагогику все интересует в человеке» [3, с. 45]. На основании этого и возник целостный взгляд на всю человеческую реальность, рассматриваемую с точки зрения определенной системы гуманитарного знания, которое мы сегодня называем антропологией.

Анализируя высказывание К. Д. Ушинского о том, что «основной целью воспитания человека может быть только сам человек, так как все остальное в этом мире (и государство, и народ, и человечество) существует только для человека» [3, с. 57], мы пришли к выводу, что высшей целью и ценностью воспитания и обучения является сам человек.

В настоящее время антропологические основы обучения, воспитания и развития подразумевают не только обобщение биологических, психологических, социологических данных о жизни и бытии человека в воспитательно-образовательном процессе, но и дают основу для психолого-педагогического и социально-педагогического проектирования в качестве методологии и технологии целенаправленного и упорядоченного построения инновационных практик развивающего и обучающего образования. Это представляет возможность для понимания сути человеческой жизни, признания его творческого потенциала, представления его как личности, имеющей свою индивидуальность.

Ввиду того, что воспитание – это процесс синкретический и в него вовлечены люди разного возраста и уровня развития, то влияние образа жизни воспитателя на воспитанника достаточно велико. Сильное влияние воспитателя объясняется тем, что ребенок дошкольного возраста в силу своей эмоциональности, сверхчувствительности, незрелости, физически и психологически зависит от взрослых, доверяет им, идеализирует их.

В процессе роста и развития личности маленького ребенка меняется и влияние воспитателя. В период дошкольного детства воспитателем для ребенка может являться любой взрослый, независимо от его физических и умственных возможностей и способностей. Однако, чем старше становится ребенок и чем самостоятельнее определяется им его деятельность, которая обогащается знаниями, собственными умениями, приобретенными навыками, тем сильнее меняется и его оценка определенных ситуаций, поступков и действий других людей и своих собственных; меняются требования к взрослым, повышается уровень избирательности к людям, предметам, событиям. И уже в дальнейшем человек перестает ощущать себя воспитанником, он уже сам исполняет функцию воспитания по отношению к себе.

Самовоспитание неразрывно связано с самообразованием, которое и является высшей формой самовыражения личности, видом творческой деятельности, в процессе которой человек развивается и создает материальные и духовные ценности, обладающие как общественной, так и личной значимостью.

Антропологические основы *воспитания* на сегодняшний день направлены непосредственно на то, чтобы воссоздать творческую, инициативную, способную на решение собственных и социальных проблем личность. В нашем современном обществе даже ребенок может выступать воспитателем для взрослого. Чаще всего им становится именно собственный ребенок. Дети, обладая огромным потоком информации, становятся максимально активными в освоении окружающего их мира, в овладении физическими и социальными условиями жизни, в созидании своего внутреннего мира. Кроме того, «Декларация прав и свобод человека и гражданина», принятая в 1991 году, разрешила нам «свободно выражать свои мысли и чувства».

Абсолютно каждый человек может стать и объектом, и субъектом воспитания одновременно, однако хотелось бы научить ребенка рационально пользоваться этой свободой, воспринимая ее как часть духовной культуры, воспитание которой подвластно только образованию. Ведь только педагог, обладающий высоким уровнем культуры, сможет сформировать правильное миропонимание, научить детей грамотному выбору общечеловеческих ценностей, путей и средств для достижения целей смысла человеческой жизни.

Педагогическая антропология на данном этапе играет роль интегрированного знания о ребенке как целостном существе, полноценном представителе вида человека разумного, полноправном участнике воспитательного процесса.

Антропологические основы *обучения* включают процесс педагогического взаимодействия, представляющий взаимодействие и взаимовлияние взрослого и детей друг на друга, в результате которого и происходит их взаиморазвитие и устанавливаются субъект-субъектные или субъект-объектные отношения, когда педагог и воспитанники меняются ролями, становясь то субъектом, то объектом педагогических отношений.

В современной педагогической практике антропологический подход призван защищать субъектность воспитанника с помощью формирования у него особых образовательных отношений, позволяющих ребенку в процессе применения образовательных технологий совершить свой уникальный акт жизнетворчества, при котором он постигает себя как индивидуальность и как целостность одновременно [4].

Индивидуальность человека проявляется тогда, когда ему приходится контактировать с самим собой в процессе самоосуществления и самореализации. Для формирования целостности и индивидуальности, человеку необходимо образовательное пространство, свободная деятельность, в которой развивается его воля, восприятие, внимание, способность к преодолению противоречий в ходе мыслительного процесса. Педагогическое взаимодействие в этом случае направляется на формирование способности ребенка к поиску научной истины [1].

Современное педагогическое мировоззрение включает в себя целостные научные представления об особенностях личности, природе ребенка, его воспитании и развитии. Оно не только ориентируется на гуманистические ценности, но и проявляется в самостоятельной, творческой, личностно-ориентированной педагогической деятельности.

Данный педагогический подход приводит к продуктивной творческой креативности детей, способности познавать абстрактные теоретические понятия, опираясь при этом на свое воображение. В рамках антропологической педагогики воспитанники качественнее осваивают уроки жизни, достаточно рано начинают проявлять способность к критике, анализу, воспитанию самого себя, к сопереживанию, ориентации на другого, демонстрируя таким образом свою здоровую человеческую природу.

В тот момент, когда педагогическая деятельность превращается в гуманистическую систему воспитания, ребенок развивается как целостный человек, происходит систематическое закрепление изменений как в отношениях общества, так и в личности каждого ребенка; происходит организация совместной со взрослым и индивидуальной творческой деятельности, основанной на жизненном опыте ребенка и определенном уровне трудностей.

Антропологические основы *развития* ребенка включают в себя, в первую очередь, живую связь с окружающей действительностью. Это проявляется в организации самостоятельности воспитанников и приводит к положительной мотивации учения. Детский организм имеет самый высокий уровень способности к изменению и развитию, поэтому дети чрезмерно чувствительны к природным явлениям и максимально активны в освоении окружающего мира.

Поступки, личностные характеристики и даже внешний вид и здоровье ребенка определяются не только внутренними, врожденными особенностями, но и внешними условиями. Наибольший вклад в развитие приносит интенсивное общение со взрослыми, а также интеллектуальная, эмоциональная и ценностная атмосфера окружающей ребенка среды.

На социальность оказывает влияние востребованность тех или иных качеств и способностей ребенка, насыщенность его жизни разнообразными впечатлениями, эмоциями, творчеством и особенностями воспитательной системы, в которую он включается [1]. Если социальные действия идут наравне с образом жизни, то они непосредственно приводят к самосовершенствованию, к самореализации, и таким образом, приводит к тому, что человек развивается гармоничной личностью.

Эффективной является та модель воспитания и развития, при которой «природосообразный и культуросообразный процесс организованы как диалог, сотрудничество, содействие, субъектами взаимодействия которого являются не только взрослые, но и сами дети» [2, с. 131]. У ребенка складываются собственные, но при этом приемлемые для взрослых представления о достойном образе жизни, о рациональной системе отношений и ценностей, и тем самым происходит целостное развитие ребенка.

На решение глобальной задачи педагогической антропологии, безусловно, направлены и федеральные государственные образовательные стандарты, в которых прописано, что духовно-нравственные и социокультурные ценности, правила и нормы поведения в интересах общества, семьи, человека должны стать основой целостного образовательного процесса [6].

В настоящее время наибольшую силу набирает гуманистическая тенденция, в центре которой стоит стремление обеспечить максимально целостную самореализацию ребенком своего потенциала при интеллектуально-духовном взаимодействии с воспитателем, который направляет и ориентирует этот процесс, а также создает для него благоприятные условия.

Таким образом, мы пришли к выводу, что основными приоритетами современной педагогической антропологии в области вопросов о воспитании, обучении и развитии являются:

– построение целостного воспитательно-образовательного процесса с учетом видения в каждом ребенке общечеловеческих и индивидуально-неповторимых особенностей;

– умелое ненавязчивое руководство педагогов в форме сотрудничества, дружеского партнерства, укрепление субъектно-объектных и развитие субъект-субъектных взаимоотношений;

– выявление творческой инициативы и интересов ребенка; поддержка его самореализации и самоутверждения;

– помощь в выборе ценностей и свобод и воспитание духовно-нравственной культуры.

Литература

1. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. – СПб.: Питер, 2016. – 288 с.

2. Бим-Бад Б. М. Педагогическая антропология: Курс лекций. – М.: Гриф УМО ВО, 2019. – 223 с.

3. Бим-Бад Б. М. Педагогические течения в начале двадцатого века. – М.: УРАО, 2003. – 306 с.

4. Максакова В. И. Лекции 1-5 // Педагогическая антропология: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2006. – 74 с.

5. Ушинский К. Д. Человек как предмет педагогической антропологии: Опыт педагогической антропологии // Педагогические сочинения: В 6 т. – М.: ФАИР-ПРЕСС, 2004. – Е. 5, 6.

6. Федеральный государственный образовательный стандарт [Электронный ресурс]. – Министерство просвещения Российской Федерации. – URL: <https://fgos.ru>.

РАЗДЕЛ 4

АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОВРЕМЕННЫХ СТРАТЕГИЙ И ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

SECTION 4

ANTHROPOLOGICAL FOUNDATIONS OF MODERN STRATEGIES AND TECHNOLOGIES OF UPBRINGING AND EDUCATION

УДК373.2 : 37.014.74 : 069.124

Брюханова Ольга Анатольевна

*МАДОУ «Детский сад № 62 комбинированного вида»
г. Казань*

Bryukhanova O. A.

*Municipal Autonomous Preschool Educational Institution
"Kindergarten No. 62 of a Combined Form" in Kazan
E-mail автора: bry-olya@mail.ru*

НРАВСТВЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ СРЕДСТВАМИ ТЕАТРАЛИЗОВАННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

MORAL AND PATRIOTIC EDUCATION OF CHILDREN THROUGH THEATRICAL ACTIVITIES

Аннотация. *Материалом для данной статьи послужило изучение особенностей патриотического воспитания дошкольников ДОО. Нравственно-патриотическое воспитание ребенка – сложный педагогический процесс, который, однако, является частью образовательной среды детских образовательных объединений. Развивая воспитанников посредством театрального искусства в рамках регионального компонента, педагоги ДОО приобщают детей к истории края, народа, воспитывают любовь к Родине.*

Ключевые слова: *дети дошкольного возраста, нравственно-патриотическое воспитание, театрализованная деятельность, национальная культура, средства воспитания, задачи, результаты, показатели.*

Abstract. *The main issue of the work was the study of the peculiarities of the patriotic education of preschool children, ensuring the quality of the results of the educational process in the early childhood education. In its constant increase in accordance with the requests of the individual, society, state and the real possibilities of the traditional education system. The moral and patriotic upbringing of a child is a*

complex pedagogical process. Of great importance are family excursions in the district, city or village, visits with parents of individual enterprises and institutions of the district, etc. It is based on the development of moral feelings. Of course, all this introduces children to the history of the region and its people, fosters love for the motherland.

Key words: preschool children, moral and patriotic education, theatrical activities, national culture, educational tools, tasks, results, indicators.

Сегодня мы начинаем на многое смотреть по-другому, многое для себя заново открываем и переоцениваем. История нашего народа очень разнообразна и многому учит. Жаль, что большая часть педагогов знает ее поверхностно и так же плохо знакома с русской культурой. Только педагог-патриот сможет пробудить в ребенке любовь к Родине. Формировать чувство патриотизма, живя в многонациональной республике, можно только через духовное начало. Россия всегда была родиной для многих народностей. В республике Татарстан переплелись и смешались традиции разных культур и народов, но это не значит, что исконно русские обычаи должны теряться. Считаем, что все должно быть наоборот: русские традиции не только не должны утрачиваться, но и могут дополняться и развиваться. При этом нельзя допустить нивелировки нравственного авторитета, достойно завоеванного русским искусством, литературой, культурным прошлым. Чтобы ощутить всю глубину духовной жизни русского народа, нужно не просто быть гражданином России, но и впитать в себя всю красоту и глубину всего русского: принять русский язык, историю и культуру России.

Именно поэтому русская культура должна стать неотъемлемой частью души ребенка, началом, рождающим патриотическую личность. Ребенок должен расти и развиваться в гармонии с окружающим миром, ему необходимы мир, согласие и любовь. Любовь к Родине формируется с самых первых дней жизни. Родина для ребенка – это его мама, семья, родные, дом. Детский сад учит дружить, учиться, развиваться, уважать других людей, беречь природу. Все это мы называем совестью, то есть народной памятью. Здесь дети по-другому начинают относиться к традициям своего народа, а именно к старинным народным праздникам, фольклору, декоративно-прикладному искусству, художественным промыслам. Самое ценное из культурных достижений, которые оставили нам потомки, – это традиции и обычаи, предания и сказки, мудрые мысли, архитектура, праздники. На своих занятиях я стараюсь развивать у детей такие чувства, которые помогают ощутить духовную жизнь русского народа, чтобы дети приняли и полюбили родной язык, историю и культуру нации, могли пользоваться всем этим и стали духовно

богаче, мудрее, добрее. Духовный, творческий патриотизм необходимо прививать с раннего детства, когда дети начинают осознавать себя частью культурно-исторического сообщества, становятся сопричастными к народным праздникам и традициям.

На сегодняшний день театр становится нашим помощником в развитии и воспитании эстетических и нравственных чувств у детей. Хороший спектакль дает много и уму, и душе маленького зрителя, так как побуждает думать и сопереживать. Ребенка развивает непосредственное участие в театрализованной постановке, причем развивается не только творческое и духовное начало, но происходит и интеллектуальное и физическое развитие. Разучивание текста развивает память. Управлять правильно своим телом учит сценическое мастерство. Опыт общения развивается при взаимодействии с партнерами на сцене, что формирует умение контактировать и работать с людьми. Выступления на сцене дают возможность контролировать свои эмоции и учат раскрепощаться.

Через детский театр развивается эмоциональная сфера детей, что позволяет развивать нравственно-патриотические чувства, начиная с младшего дошкольного возраста. Театрализованные игры являются одним из самых из эффективных средств для всестороннего развития и воспитания ребенка в дошкольном детстве, так как в них основой является игра. Игра – ведущая деятельность дошкольника, а театральная деятельность – один из самых доступных и понятных детям видов искусства, который позволяет решать многие актуальные проблемы, связанные с художественным и нравственным воспитанием, развитием воображения и фантазии, формированием коммуникативных качеств личности. Чтобы решить эти задачи, я стараюсь объединить в своей работе фольклорный, краеведческий, культурологический, исторический и литературный материалы, руководствуясь принципами доступности, наглядности, историзма, вариативности и системности. Эта работа дает положительные результаты и оказывает благотворное влияние на чувствительные детские души.

Работа по формированию патриотических чувств детей дошкольного возраста в МАДОУ № 62 г. Казани строится через театрализованную деятельность. Результаты представлены в таблице 1.

Особое место в воспитании патриотизма занимает музыкально-театрализованная деятельность, которая развивает художественные способности ребенка, оказывает большое воздействие на его эмоциональное состояние. Поскольку детям очень интересны игры, мы применяем игры-драматизации, что позволяет развивать детское восприятие, а

также приобщать к театру, который имеет большое значение для духовно-нравственного и патриотического воспитания дошкольников.

Таблица 1

Формирование патриотических чувств детей на разных
возрастных этапах

	Младший дошкольный возраст	Средний дошкольный возраст	Старший дошкольный возраст
Цель	Развитие патриотического воспитания детей посредством театрализованной деятельности при участии их родителей		
Основная идея	<p>Самый простой способ приобщить детей к устному народному творчеству – спеть песенки или потешки, рассказать прибаутки или загадать загадки, прочитать или пересказать народные сказки, а также показать постановку этих сказок в театре. Мы стараемся приобщать родителей, которые помогают в подготовке костюмов, в изготовлении атрибутов. Каждая тематическая неделя заканчивается выставкой поделок и макетов.</p>	<p>В группах среднего возраста продолжается работа, начатая в младшей группе, что способствует дальнейшему формированию у детей нравственно-патриотических качеств на основе знакомства с историей и культурой предков, связанной с бытом, с повседневной жизнью людей. Организуются такие уголки, как русская изба, мастеровой уголок, уголок народных игр, потешек, сказок и хороводов, а также организуются мини-музеи.</p>	<p>Самая большая и основная работа ведется в группах старшего возраста. Дети старшего возраста уже имеют какое-то представление об истории и культуре своего народа, о традициях своего края, хотя долгое время все эти знания были поверхностными и носили отрывочный характер. Для того чтобы все накопленные знания стали упорядоченными и стали переходить в патриотизм (интерес к истории своего города, края, страны, к народным промыслам, к духовным ценностям, созданным предшествующими поколениями), мы показываем им всю красоту и ценность культуры и быта, которая создавалась веками.</p>

Основная идея		<p>С такой возрастной группой разыгрываются небольшие представления для детей младших групп.</p>	<p>При прочтении былин, сказок и другой литературы дети также знакомятся и с музыкальными произведениями, которые помогают лучше изучить и полюбить наши традиции, особенно сильно помогает фольклор, а театрализованная деятельность развивает интерес и вовлекает детей в активные игровые действия.</p> <p>Одна из форм работы – проведение совместных праздников, утренников, вечеров досуга, выставок, изготовления атрибутов. Сейчас в театрализованную деятельность активно внедряются лепбуки, которые помогают упорядочить и сохранить весь материал по прикладному искусству. Создавать новые лепбуки нам помогают родители.</p>
Результат	<p>Изготовление поделок и макетов различных тематик, таких, как: «Что у нас в огороде?», «Сказка начинается...», «Варежка», «Одежда наших предков», «Откуда появилась Матрешка», «Семья в русских сказках» и т.д. Надо сказать, что вся эта работа начинается уже в 1 младшей группе, через месяц после поступления детей в ДОУ.</p>	<p>В итоге дети знакомятся с народной игрушкой, народными музыкальными инструментами, что знакомит их с разными направлениями, такими, как социальные, нравственно-этические, художественно-эстетические стороны русской жизни.</p>	<p>Родители готовят лепбуки на разные темы: «По тропинкам наших сказок», «Будни наших предков», «Что варится в котелке?», «Лепбуки-ширмы» и т.д. Родителями были изготовлены уголки для театрализованной деятельности, которые они наполнили различными масками, сделанными собственными руками. Родителями продолжают участвовать в различных мероприятиях, связанных с театральной деятельностью.</p>

При выборе фольклорного материала следует основываться на том, чтобы он был доступен по содержанию, был познавателен и нравственно значим. Чтобы всего этого добиться, мы постоянно изготавливаем новый наглядный материал, такой, как макеты, альбомы, куклы в национальных костюмах, иллюстрации, муляжи, маски, народные игрушки, изделия народного творчества.

Культурное наследие народа – огромное богатство, которым нужно правильно научиться распоряжаться каждому, владеть им так, чтобы не растерять, не разменять на пустяки, а сохранить и приумножить, сделать его сокровищем своего внутреннего мира. Народная культура несет в себе мудрые истины, дающие образец для подражания. Эти истины на протяжении многих веков отшлифовывались, проверялись на практике поколениями предков. И наша задача как педагогов – передать всю мудрость народа, не растеряв ни крупинцы, нашим детям, вложить ее не в голову, а в душу, ведь патриотизма «от ума» не бывает, он бывает только «от сердца».

Литература

1. Антипина Е. А. Театрализованная деятельность в детском саду. – М., 2003.
2. Акулова О. Театрализованные игры // Дошкольное воспитание. – 2005. – № 4.
3. Ботнарь В. Д., Сулова Э. К. Игры-драматизации – основа знакомства с культурой других народов // Дошкольное воспитание. – 1994. – № 3.
4. Мигунова Е. В. Организация театрализованной деятельности в детском саду: учеб.-метод. пособие; НовГУ имени Ярослава Мудрого. – Великий Новгород, 2006.
5. Сорокина Н. Ф. Играем в кукольный театр: Программа «Театр-творчестводетей». – М.: АРКТИ, 2004.
6. Чурилова Э. Г. Методика и организация театрализованной деятельности дошкольников и младших школьников. – М.: Владос, 2001.

УДК 37.014.3:316.444.56(2-756)

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

Строй Галина Владимировна

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

Stroy G. V.

SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol

E-mail: galina.stroi@mail.ru

НОВЫЕ ЗНАНИЯ, НОВЫЕ ПРОФЕССИИ, НОВЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ – ПАРАДИГМА РАЗВИТИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

NEW KNOWLEDGE, NEW PROFESSIONS, NEW COMPETENCES-PARADIGM OF HIGHER EDUCATION DEVELOPMENT

Аннотация. В данной статье изложена система развития образования через создания новых знаний в области принципов и методов защиты, достижениях профилактической медицины, биологии, внедрению безопасных и безвредных технологий, которые, в свою очередь, сформируют базу для новых профессий. Будущие профессии потребуют от специалистов новых компетенций, таких как умение творчески мыслить, готовность к переобучению всю жизнь, знание нескольких языков, знание основ IT технологий и другие. Таким образом, технология развития высшего образования через новые знания, новые профессии и в конечном плане новые компетенции обучающихся позволит готовить высококвалифицированных педагогов в соответствии с требованиями нового времени и ФГОС.

Ключевые слова: безопасность, образование, новые стандарты, парадигма развития, новые знания, профессии, компетенции, профессионализм.

Abstrac. This article describes the system of development of education through the creation of new knowledge in the field of principles and methods of protection, the achievements of preventive medicine, biology, the introduction of safe and harmless technologies, which, in turn, will form the basis for new professions. Future professions will require new competencies from specialists, such as the ability to think creatively, readiness for lifelong retraining, knowledge of several languages, knowledge

of the basics of IT technologies and others. Thus, the technology of development of higher education through new knowledge, new professions and ultimately new competencies of students will prepare highly qualified teachers in accordance with the requirements of the new time and GEF.

Key words: security, education, new standards, development paradigm, new knowledge, professions, competencies, professionalism.

Основная цель современной высшей школы состоит в том, чтобы создать такую систему обучения, которая бы обеспечивала образовательные потребности каждого студента в соответствии с его склонностями, интересами и возможностями [1,2,3]. Для достижения этой цели меняется парадигма деятельности студента и преподавателя в учебном процессе. Изменения состоят в том, что обучающийся должен учиться сам, а преподаватель – осуществлять управление его учением, то есть мотивировать, организовывать, консультировать и контролировать. Перевод обучения на данную платформу требует такой педагогической технологии, которая бы обеспечила ученику развитие его мотивационной сферы, интеллекта и самостоятельности. И в этом плане представляет определенный научный интерес рассмотрение заявленной тематики в области безопасности жизнедеятельности.

Новые знания

Человеку, при создании технологических и иных систем, необходимо не только знать законы возникновения, развития и исключения опасности, но и уметь использовать свои знания в обеспечении безопасности путем создания новых принципов и методов защиты.

К перспективным научно-техническим задачам в области безопасности жизнедеятельности относятся:

- описание жизненного пространства в критериях безопасности путем составления карт опасностей, карт полей энергетического воздействия, карт полей риска;

- разработка требований безопасности к техническим системам с учетом состояния техносферы в зоне использования технических систем;

- совершенствование и разработка новых методов и способов обращения с отходами всех видов, поступающих в техносферу;

- совершенствование и разработка новых систем экологической и биологической безопасности.

- совершенствование экспертизы проектов по критериям безопасности и экологичности;

- совершенствование контроля показателей безвредности технических систем и безопасности среды обитания;

– оптимизация системы управления безопасностью на региональном и государственном уровнях.

Наука «Безопасность жизнедеятельности» находится в стадии своего формирования. Несомненно, что она должна опираться на научные достижения и практические разработки в области охраны труда, окружающей среды и защиты в чрезвычайных ситуациях, на достижения профилактической медицины, биологии, основываться на нормативно-правовых документах.

Новые профессии

В современном мире существует более 40 тысяч различных видов деятельности. Однако мир профессий далеко не статичен. В нем постоянно рождаются новые и умирают старые профессии, в том числе и в области безопасности жизнедеятельности.

В истории отечественной авиации особое место занимали женщины-летчицы. Во время Великой Отечественной войны они сражались наравне с мужчинами. Сейчас эта славная традиция возрождается. Министр обороны РФ Сергей Шойгу летом 2017 года заявил о наборе военных летчиц, и которых уже обучают в настоящее время в Краснодарском авиационном училище. Здесь важна не только математика, русский язык и физика, но и физическая и психологическая подготовка.

В качестве примера женщин-спасателей можно привести Ксению Березкину – старшего лейтенанта, офицера отдела (спасателей-десантников) управле "ЦСООР "Лидер". За время службы Ксения приняла участие в ряде сложных спасательных операций, в том числе в Астрахани в 2012 году (обрушение секции жилого дома при взрыве бытового газа), в Индонезии в 2012 году (поиски российского авиалайнера Sukhoi SuperJet 100), в 2016 году в Иркутской области (поисковые работы на месте авиакатастрофы самолета Ил-76 МЧС России). На счету Ксении – более 70 прыжков с парашютом. И Оксану Шевалье – единственную в Москве женщину, которая работает спасателем-водолазом. Попробовав себя в качестве педагога, а потом адвоката, Оксана круто изменила жизнь – вот уже три года она работает на поисково-спасательной станции «Строгино» ГУ МЧС России по Москве. Оксана может пробыть под водой 2 минуты. Этого достаточно, чтобы нырнуть на 5–6 метров, найти утонувшего человека и поднять его.

Безопасность и благополучие человека в настоящее время во многом зависит от того, насколько хорошо защищены инфраструктура, различные программы и данные. Поэтому специалисты по информационной безопасности скоро будут востребованы практически везде – в небольших домохозяйствах, крупных корпорациях и государственных

учреждениях. Впрочем, последние активно пользуются услугами специалистов по кибер-безопасности уже сейчас. А вот консультант по информационной безопасности для обычного среднестатистического человека – такую услугу сегодня не найти. А ведь в будущем эта профессия наверняка будет востребована так же, как сегодня услуги юриста или психотерапевта. Люди захотят защитить свои личные данные от взлома, свой автомобиль, дом и «умные» устройства в них – от захвата и кражи, а свою семью – от информационного терроризма.

Комплексная безопасность в промышленности включает в себя такие сферы, как производственная, промышленная и экологическая безопасность. Это позволяет работодателю создавать единую службу по обеспечению промышленной безопасности. Возросшие требования к работодателю по обеспечению промышленной, экологической безопасности и охраны труда стимулируют процессы получения дополнительного образования в области техносферной безопасности. От профессионального управления комплексной безопасностью в организации зависит благополучие и работоспособность людей и, как следствие, экономическая стабильность организации. Подготовить специалиста по обеспечению комплексной безопасности, обеспечить его качественную предметную ориентацию и закрепить необходимые практические навыки этой деятельности – важная задача в настоящее время.

Киберследователь – это специалист, который расследует киберпреступления, разбирается в криминалистике, проведении расследований, поиске подозреваемых, обладает аналитическими навыками и умением программировать. По сути, профессия киберследователя, есть и сейчас, но в будущем потребность в таких специалистах значительно возрастет. По данным аналитического отчета Norton Cybersecurity Insights Report, в прошлом году 594 миллиона человек в мире стали жертвами киберпреступлений. Речь идет не только о краже денег с электронных банковских счетов, но и о похищении личных данных с целью шантажа и распространении противоправной информации, и многих других преступлений. Первокласный хакер может получить доступ к информационным системам крупных компаний или даже служб безопасности страны.

Специалист по детской психологической безопасности. Индустрия детских товаров и сервисов. Профессионал, который проводит тестирование различных детских товаров и сервисов (игрушки, игры, мультфильмы, одежда, мебель и другое) на предмет угроз устойчивости психики и потенциального вреда развитию ребенка, вносит рекомендации по доработке продукта и способам его использования.

Специалист по безопасности в области наноиндустрии, материаловедения и нанотехнологий отвечает за безопасность работников сферы, конечных пользователей продукта и окружающей среды. Он разрабатывает программы, позволяющие быстро отреагировать на возникновение негативных последствий производства/применения нанопродуктов.

Итак, мы можем сделать вывод о том, что новые профессии в области безопасности жизнедеятельности вполне реальны. Они будут востребованы, в том числе и в сфере IT-технологий, и, несмотря на то, что на данном этапе объем информации о «новшествах» не столь велик, уже в ближайшем будущем они будут оценены по достоинству и противопоставлены проверенным годами специальностям [5].

Новые компетенции

В настоящее время тенденции развития общества таковы, что будущие профессии потребуют от специалистов новых компетенций. Компетенция – это способность специалиста решать определенный класс профессиональных задач, таких как:

- умение творчески мыслить;
- готовность к переобучению всю жизнь;
- знание нескольких языков;
- знание основ IT технологий;
- умение работать удалённо;
- быть профессионалом;
- уметь самообучаться и другие.

В настоящее время в образовании РФ применяется ФГОС ВО по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование с двумя профилями подготовки: «Физическая культура» и «Безопасность жизнедеятельности» результатом освоения, которого должны быть формирование у выпускников профессиональных компетенций. Вот некоторые из них.

По педагогической деятельности:

– готовность реализовывать образовательные программы по учебным предметам в соответствии с требованиями образовательных стандартов;

– способность использовать современные методы и технологии обучения и диагностики;

– способность использовать возможности образовательной среды для достижения личностных, метапредметных и предметных результатов обучения и обеспечения качества учебно-воспитательного процесса средствами преподаваемых учебных предметов;

– готовность к взаимодействию с участниками образовательного процесса;

– способность организовывать сотрудничество обучающихся, поддерживать их активность, инициативность и самостоятельность.

В проектной деятельности:

– способность проектировать образовательные программы;

– способность проектировать индивидуальные образовательные маршруты обучающихся;

– способность проектировать траектории своего профессионального роста и личностного развития.

В культурно-просветительской деятельности:

– способностью выявлять и формировать культурные потребности различных социальных групп;

– способностью разрабатывать и реализовывать культурно-просветительские программы.

В этой структуре основными компетенциями в плане обеспечения безопасности жизнедеятельности названы такие компетенции, которыми должен обладать каждый член общества, которые можно было бы применять в различных чрезвычайных ситуациях [4, 6].

Таким образом, технология развития высшего образования через новые знания, новые профессии и в конечном плане новые компетенции обучающихся позволит подготовить высококвалифицированных педагогов в области безопасности жизнедеятельности в соответствии с требованиями нового времени и ФГОС.

Литература

1. «Конституция Российской Федерации» (принята всенародным голосованием 12.12.1993) (с учетом поправок, внесенных Законами РФ о поправках к Конституции РФ от 30.12.2008 N 6-ФКЗ, от 30.12.2008 N 7-ФКЗ, от 05.02.2014 N 2-ФКЗ) // «Собрание законодательства РФ», 14.04.2014, N 15, ст. 1691.

2. Законы и другие нормативно правовые акты Российской Федерации по обеспечению безопасности [Электронный ресурс]. – URL: http://edufuture.biz/index.php?title=Законы_и_другие_нормативно_правовые_акты_Российской_Федерации_по_обеспечению_безопасности.

3. Атлас Новых Профессий [Электронный ресурс]. – URL: <http://atlas100.ru/catalog/bezopasnost/>– Безопасность | Атлас новых профессий.

4. Безопасность в Орловской области [Электронный ресурс]. – URL: <http://mchs-orel.ru/vidy-spasatelnyx-sluzhb/> - Виды спасательных служб.

5. Информатизация и связь в Забайкальском крае [Электронный ресурс]. URL: http://xn--d1ai1a.xn--80aaac8algcgbck3f10q.xn-p1ai/communications_and_infrastructure/edds_spisok.html– Положение о спасательной службе связи и оповещения.

6. Месхи Б. Ч. Компетенции безопасности жизнедеятельности: Стандарты и действительность [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kompetentsii-bezopasnosti-zhiznedeyatelnosti-standarty-i-deystvitelnost> / Месхи Бесарион Чохоевич // Высшее образование в России. – 2011. – №6. – С. 94–98.

7. JobLove.ru Мобильная Версия v.2015 | PeterLife и компания [Электронный ресурс]. – URL: http://www.joblove.ru/superjob/256284.html#.Wdn2ao-0PIV-Востребованные_профессии_будущего.

УДК 37.01

Иохвидов Владимир Вячеславович

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

Iohvidov V. V.

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

E-mail: vlnauka@mail.ru

АНТРОПОЛОГИЧЕСКИ НЕПРИЕМЛЕМЫЕ МОДЕЛИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

ANTHROPOLOGICALLY UNACCEPTABLE MODELS OF PEDAGOGICAL INTERACTION

Аннотация. *В статье рассмотрена проблема авторитарности в педагогике и насилия над детьми как антропологически неприемлемых моделей педагогического взаимодействия. Проанализированы виды насилия. Выделен новый вид насилия – Интернет-насилие.*

Ключевые слова: педагогика, авторитарность, насилие, личность, ребенок.

Abstract. *The article considers the problem of authoritarianism in pedagogy and violence against children as anthropologically unacceptable models of pedagogical interaction. The types of violence are analyzed. It is indicated which types of violence are not given enough attention. A new type of violence is highlighted - Internet violence.*

Key words: pedagogy, authoritarianism, violence, personality, child.

Изучая человека как единицу образовательного процесса, педагогическая антропология регулярно пополняется законами и принципами, фактами. Однако остаются учебные учреждения, отдельные педагоги, нарушающие базовые положения педагогической антропологии в отно-

шении воспитания. В словаре С. И. Ожегова глаголу «воспитание» дается такое определение: «Воспитать – 1. кого (что). Вырастить (ребёнка), воздействуя на духовное и физическое развитие, дав образование, обучив правилам поведения. 2. кого (что). Путём систематического воздействия, влияния сформировать (характер, навыки). 3. что в ком. Привить, внушить что-н. кому-н.» [6].

В самом определении воспитания прослеживается его насильственный характер. О такой же насильственной сути воспитания говорил и Л. Н. Толстой: «Воспитание есть насильственное, принудительное воздействие одного лица на другое с целью образовать такого человека, который нам кажется хорошим».

Особенно ясно насильственность воспитания видна в авторитарной педагогике. Педагогика подчинения связана с именем И. Гербарта, под влиянием которого сложилась система наказаний и запретов в школе. Авторитарная педагогика как система теоретического и методического знания о воспитании человека, основанная на подчинении (старшим, идеологии, структурам власти и т.п.), долго господствовала на территории России. Сегодня на смену ей пришла гуманистическая педагогика, признающая обучающегося как активного, сознательного и равноправного участника учебно-воспитательного процесса. Однако авторитарного учителя можно встретить и в современной школе. Сама авторитарность подразумевает запреты, отрицательные установки, выделение «любимчиков», пренебрежение остальными обучающимися. Авторитарный педагог зачастую полагает, что действует во благо: «ломает» ребенка для лучшей адаптации ко взрослой жизни, стремится ускорить развитие ребенка и т.д. В ряде случаев такая стратегия срывает, но при этом неизменно наносит урон психике ребенка, так как лишает чувства безопасности, повышает тревожность и напряженность. Кроме того, авторитарный стиль учителя ведет к ухудшению межличностных отношений в коллективе: субъективность педагога порождает конфликты и зависть.

Для формирования новой культуры воспитания необходимо изучать ошибки прошлого, наблюдать за их состоянием в современном мире, ведь, как правило, они не исчезают, а адаптируются под современность, из-за чего их сложно обнаружить.

Педагогическая антропология считает неприемлемыми формы прямого насилия в процессе обучения и воспитания. Подавление воли и личности – одна из главных причин дезадаптации. А утрата способности адаптироваться к условиям социальной среды ведет к девиантному поведению человека. Итак, насилие – синоним антивоспитания, так как

цель воспитания – формирование всесторонне развитой гармоничной личности.

Часто *насилие* отождествляют с *жестоким обращением с детьми*. Это связано с тем, что в России нет единого подхода к определению данных понятий. Подобная размытость терминологии, большое количество понятий для описания одной и той же ситуации приводит к избеганию наказания виновными, так как из-за ошибочных представлений жертвы порой считают факт *насилия/жестокото обращение* нормой. В основном к *насилию/жестокому отношению* люди относят случаи, повлекшие нанесение вреда физическому здоровью человека. Несмотря на отождествление терминов *насилие* и *жестокое обращение с детьми*, дадим им определение.

Насилие – воздействие на человека (физическое, психическое, социальное) со стороны другого человека, группы лиц или государства, вследствие которого жертва вынуждена прервать значимую для нее деятельность и начать исполнять другую. Такая деятельность по принуждению противоречит личности, угрожает физическому и психическому здоровью человека.

Жестокое обращение с детьми – это неосторожное или умышленное обращение или действия со стороны людей над детьми, которые привели к травмам, нарушению развития, летальному исходу, либо угрожают правам и благополучию ребенка.

Наиболее распространенные видами насилия над детьми являются: физическое, психическое, эмоциональное, сексуальное, моральное, интернет-насилие и др.

Физическое насилие – вид отношения к ребенку, когда он попадает в физически и психически уязвимое положение, получая физические повреждения, или же лица, ответственные за воспитание ребенка, не предотвращают возможность причинения ему физических повреждений. Это самый явный вид насилия, который открыто осуждается большей частью общества. Формами физического насилия являются толчки, тряска, удары по лицу, пинки, удушение, причинение увечий тяжелыми предметами/ножом, заключение в запертом помещении, избивание ремнем/веревками, использование отравляющих веществ, вовлечение в употребление наркотиков/алкоголя, вызывающих одурманивание, попытки утопления.

Психологическое насилие – вид отношения к ребенку, предусматривающий словесное оскорбление ребенка, ложь, которая приводит к потере доверия ко взрослому, унижение человеческого достоинства,

угрозы, демонстрация нелюбви, ложное обвинение, предъявление требований, не соответствующих возрастным особенностям. Такой вид насилия наиболее распространен, но ему уделяют недостаточно внимания, т.к. многие не считают формы психологического насилия – насилием как таковым. Часть взрослых ошибочно полагает, что психологическим насилием можно принести пользу, например, закалить характер ребенка. На самом же деле, последствия такого вида насилия – одни из самых тяжелых. Игнорирование, отталкивание и тому подобное оставляют отпечаток на всю жизнь, а поскольку жертва зачастую не понимает самого факта насилия, найти проблему становится труднее со временем. Формы психологического насилия: отталкивание, игнорирование, изолирование, безразличие, деградация, терроризирование, эксплуатация.

Эмоциональное насилие – самый опасный вид насилия, но вместе с тем самый редко упоминаемый, возможно потому, что провести грань между психологическим и эмоциональным насилием сложно. Под эмоциональным насилием понимаются действия, наносящие вред нормальному социальному и эмоциональному развитию ребенка. Эмоциональное насилие бывает двух видов:

- эмоциональное равнодушие, подразумевающее недостаточный отклик на эмоциональные нужды ребенка. Формы эмоционального равнодушия: безразличие, равнодушие, ненадлежащий контроль;

- эмоциональное насилие, под которым понимается модель поведения взрослых, построенная на унижении, пренебрежении, высмеивании и т.п. Формы эмоционального насилия: отталкивание, игнорирование, изолирование, эксплуатация, деградация, терроризирование, унижение, безжалостность, непоследовательность, холодность.

Сексуальное насилие (использование ребенка для удовлетворения сексуальных потребностей) не является разновидностью физического насилия. Сексуальное насилие – сложный процесс, сочетающий в себе как физиологические, так и психологические рефлексы. В России официальная статистика сексуального насилия над детьми отсутствует. Однако по данным МВД, в стране официально регистрируются 7-8 тыс. изнасилований в год [1]. Проблема во многом обусловлена долгим замалчиванием темы сексуального насилия. Формы сексуального насилия: различные виды телесных контактов с половыми органами, вовлечение в проституцию, принуждение одеваться в слишком открытую одежду, при ношении которой ребенок чувствует себя неловко, оскорбление словами, несущими сексуальный подтекст, сексуальные действия в присутствии ребенка.

Под моральной жестокостью понимается нежелание/неспособность взрослых удовлетворить базовые потребности ребенка. Неудовлетворение основных нужд тормозит развитие эмоциональных, физических и интеллектуальных способностей. К основным нуждам относятся пища, жилье, гигиена, одежда, забота, безопасность и т.д.

С развитием технологий огромную популярность набрал Интернет, поэтому сегодня возможно выделить новый вид насилия – Интернет-насилие. Такой вид насилия – смесь всех других видов, которая может привести к непредвиденным последствиям. Большую роль в выделении Интернет-насилия как самостоятельного элемента играет анонимность. К возникновению Интернет-насилия могут привести создание открытых и закрытых групп в социальных сетях, просмотр личных страниц преподавателей и учеников, ведение личной переписки с преподавателем/обучающимся и т.д. Формы Интернет-насилия: троллинг, буллинг, флейм и т.д.

Насилие в любом виде – опасность для нормальной жизни ребенка. Дополнительная сложность – невозможность прогнозирования последствий насилия. Поэтому педагог не должен допускать в своей деятельности жестокого обращения с ребенком. Важно вовремя заметить признаки насилия и не стараться решить проблему самостоятельно, а привлекать специалистов (психологов, сотрудников полиции, медицинских работников и т.д.).

Литература

1. Догадина М. А., Пережогин Л. О. Сексуальное насилие над детьми / Выявление, профилактика, реабилитация потерпевших/ Вопросы ювенальной юстиции. – М., 2007. – С. 10–17.
2. Корольков А. А., Петленко В. П. Философские проблемы теории нормы в биологии и медицине. – М.: Медицина, 1977. – 392 с.
3. Крутецкий В.А. Основы педагогической психологии. – М., 1972.
4. Талызина Н.Ф. Общий анализ учебного процесса. – М., 1980.
5. Тхостов А.Ш. Психология телесности. – М.: Смысл, 2002. – 288 с.
6. Электронный ресурс: URL:<https://gufo.me/dict/ozhegov/>

УДК 355.233.22 : 392.0

Левикин Антон Евгеньевич

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

Levikin A. E.

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

E-mail: levikinanton1988@gmail.com

Федотова Татьяна Дмитриевна

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

Fedotova T. D.

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

E-mail: vik-fedo@yandex.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: pagitch@mail.ru

ВЛИЯНИЕ ИСТОРИИ И ЭТНИЧЕСКИХ ТРАДИЦИЙ НА АГРЕССИВНОСТЬ В СПОРТЕ

THE INFLUENCE OF HISTORY AND ETHNIC TRADITIONS ON AGGRESSIVENESS IN SPORTS

Аннотация. *Статья посвящена одной из главных проблем современного общества – проблеме агрессивности в спорте. В статье упоминается, что агрессивность людей в большей степени является результатом сложного взаимодействия между врожденными инстинктами и усвоенными реакциями в процессе культурной эволюции. Вследствие развития человека в разных обществах люди выработали различные методы контроля своих эмоций и страстей, а агрессивность сменилась разными спортивными состязаниями или пассивным их наблюдением.*

Ключевые слова: агрессивность, спорт, физическая культура, история, культура, традиции.

Abstract. *The article is devoted to one of the problems of modern society – the problem of aggressiveness in sports. The article notes that people's aggressiveness is largely the result of a complex interaction between innate instincts and learned reactions in the process of cultural evolution. During the course of cultural evolution in different societies, people developed different ways to control their emotions and passions, and the direct form of aggression was replaced by various kinds of sports or passive observation, however.*

Key words: aggressiveness, sports, physical education, history, culture, traditions.

Характер человеческих инстинктов в разных культурах не меняется в течение тысяч лет, но в процессе культурного развития в разных обществах люди научились управлять своими эмоциями и страстями, а прямая агрессия трансформировалась в состязательные игры или пассивное их наблюдение.

В любой культуре поведение человека характеризуется точными инстинктами и традициями, выработанными в процессе культурно-исторического развития общества. Одна культура может ценить агрессивность и воинственность, другая – доброту, дружелюбие и толерантность.

Каждый народ по-своему воспринимает разные виды спорта по степени агрессивности.

У народов Центральной Азии и Афганистана есть традиционная, очень популярная игра «козлодрание». У представителей других культур, впервые увидевших данное зрелище, оно вызывает довольно спорную реакцию.

Традиционная английская игра «регби» тоже не отличается дружелюбием, а своей агрессивностью может повергнуть в шок любого зрителя-европейца.

Испанская «коррида» вовсе рассматривается как беспощадное варварское развлечение, в то время как современный бокс, который имеет английское происхождение, многими испанцами воспринимается как крайне brutальный вид спорта, унижающий человеческое достоинство.

В Индонезийских школах восточных единоборств, к примеру, предельная жесткость бойцов на ринге по традиции является нормой.

Каждый раз, когда появляется шанс переориентировать данные практики в сторону современных спортивных состязаний с их универсальными правилами и защитной экипировкой, подобные попытки вызывает весьма негативную реакцию со стороны большинства мастеров-

наставников. Они считают, что это обедняет духовную основу их стилей и низводит до уровня заурядного шоу, что не соответствует кодексу мужественности и чести (1, с. 587–588).

У многих народов мужчины, принимающие участие в различного рода состязаниях, имели возможность проявить мужество и отвагу, а победа делала их сильнее и являлась подтверждением их чести и достоинства, что укрепляло их авторитет и признание в народе. У некоторых народов Кавказа спортивные состязания воспринимались как настоящие сражения: спортивное мастерство в мирное время, как и воинская доблесть во время войны, одинаково высоко ценилось в обществе (11, с. 142–179).

На протяжении многих веков спортивные и соревновательные виды спорта выполняли зрелищные функции. Огромное количество людей собиралось, чтобы посмотреть на это зрелище, отвлекая себя от бытовых проблем и забот и погружаясь в состояние радости и эйфории или же стресса и печали. В древней Олимпии и римском Колизее, на средневековых турнирах и матчах по боксу в XVIII в. собиралось не меньше зрителей, чем на многих современных состязаниях на кубок Супер Боул в Америке. Ни для кого не секрет, что зрелищные соревнования оказывают огромное эмоциональное воздействие на болельщиков и зрителей.

Начиная уже с 60-ых годов XX столетия, в истории современного спорта стало возрастать число конфликтов между футбольными болельщиками.

В 1964 г. во время матча в городе Лима (Перу) примерно триста человек стали жертвами столкновения болельщиков.

В 1985 г. в городе Хейсел (Бельгия) во время матча «Ювентуса» и английского «Ливерпуля» погибло 42 человека, а футбольный матч между Сальвадором и Гондурасом в 1969 г. и вовсе перерос в вооруженный конфликт.

Межгосударственным дипломатическим инцидентом между Турцией и Италией завершился четвертьфинальный матч Лиги чемпионов по футболу «Ромы» и «Галатасарая» в марте 2002 г.

А в 2005 г. в Братиславе футбольный матч между сборными России и Словакии во время отборочного турнира чемпионата мира 2006 г. закончился столкновением болельщиков и переговорами представителей Министерств иностранных дел двух стран.

Многие исследователи считают, что агрессивные виды спорта потенциально способствуют возрождению архаического психологиче-

ского типа с чертами враждебности и соперничества. Воодушевленность и спортивный патриотизм болельщиков легко может перерасти в насилие по отношению ко всему чуждому.

В современном мире вспышку агрессии на различных видах соревнований также может вызвать различие этнических групп спортсменов и их болельщиков. Так как некоторые люди не в состоянии контролировать свои эмоции, быстро срываясь, когда видят какую-либо несправедливость в игре, то это также приводит к агрессии или некоему роду психоза. Чаще всего это явление наблюдается на футбольных матчах. Люди приходят болеть за свою нацию, из-за этого толерантность и внешнее благополучие дают «сбои». Вполне логично, что любые спортивные состязания, связанные с культурными группами и государствами, рассматриваются сквозь призму этничности. Например, Олимпийские игры. Мы следим за командой своей страны и поддерживаем её, желая одержать победу.

В нынешнее время в России одинаково положительные эмоции вызывают победы команд различных национальных регионов, несмотря на их этническое происхождение. Прежде всего, на таких соревнованиях учитываются результаты команд, их достижения, сам потенциал региона. Конечно, стоит отметить, в истории России не существует традиций спортивного национализма. Еще со времен СССР люди толерантно относились к спортсменам, так как, в отличие от западного мира, здесь спорт имел другое направление, не ориентированное на коммерческую выгоду. Стране было присуще миролюбие, людям прививались коллективные ценности.

Следует сделать вывод, что агрессивность в спорте может возникать по разным причинам: исторические и культурные особенности того или иного народа, социально-экономические отношения. Не стоит забывать, что человеческая агрессия всегда была и будет. Во время стабильности в развитии общества мы можем заметить, что вспышки агрессии минимизируются, но в критические периоды социально-психологической трансформации в социуме происходит всплеск агрессивных настроений, которые чаще всего заметны в спортивных соревнованиях.

Литература

1. Ардзинба В. Г. Ритуалы и мифы древней Анатолии. – М.: Наука, 1982. – 329 с.
2. Мандзяк А. С. Воинские традиции народов Евразии / под общ. ред. А. Е. Тараса. – М.: Просвещение, 2013. – 171 с.

3. Ачер Р. «Спортофрениа» порождает рекордоманию // Спорт для всех. – 2001. – № 2.
4. Берковиц Л. Агрессия: причины, последствия и контроль. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2001. – 288 с.
5. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Психология человеческих отношений. – М.: Просвещение, 2011. – 143 с.
6. Данилевский Н. Я. Россия и Европа. – М.: Книга, 1991. – 164 с.
7. Боевые и спортивные единоборства: Справочник / под ред. А. Е. Тараса. – Минск: Харвест, 2003. – 217 с.
8. Бэрн Р., Ричардсон Д. Агрессия: учебное пособие. – СПб.: Питер, 1999. – 199 с.

УДК 37.013.2 : 371.32 : 811.1/8

Манагаров Роман Викторович

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

Managarov R. V.

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

E-mail: managarov.roman@yandex.ru

ПРИНЦИПЫ ОРГАНИЗАЦИИ СОВРЕМЕННОГО ОБУЧАЮЩЕГО ПРОЦЕССА ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ СТУДЕНТОВ-НЕЛИНГВИСТОВ

THE PRINCIPLES OF THE MODERN TEACHING PROCESS OF A FOREIGN LANGUAGE FOR THE STUDENTS OF NON-LINGUISTIC FACULTY

Аннотация. В данной статье рассматриваются особенности современного обучающего процесса по иностранным языкам и ставятся вопросы о повышении его эффективности, указываются характеристики современного практического занятия по иностранному языку и описываются принципы его организации. Каждый выделенный принцип сопровождается не только комментарием, но и указанием на целесообразность использования.

Ключевые слова: Процесс обучения. Современное практическое занятие по иностранному языку. Характеристики современного практического занятия. Принципы обучения иностранному языку студентов-нелингвистов. Креативная компетенция современного педагога новой формации.

Abstract. The article is devoted to the characteristic of the modern teaching process in the field of foreign languages. How to make an effective teaching process is one of the main questions here. While considering the main characteristic of the

teaching process the author shows some basic principles which create the base for effective learning. Each principle is also commented. One can see the use of different ways of teaching based on the principles.

Key words: The modern teaching process. The characteristic of the foreign language studies. The principles of the foreign language teaching. The creative competence of the modern teacher of foreign languages.

Современный обучающий процесс – это не столько традиционная передача знаний, умений и навыков, но и самостоятельный поиск обучающимися ответов на вопросы, выработка механизма выявления проблемы и ее решения с учетом внеязыкового контекста.

Каково современное занятие по иностранному языку сегодня? Ответы, разумеется, можно найти в стандартах и программах. Но требования «как обучать, зачем обучать, для чего» в современных педагогических условиях все же необходимо конкретизировать.

Попытаемся осветить вопрос актуальных, с нашей точки зрения, характеристик практического занятия по иностранному языку.

1. Занятие по иностранному языку должно быть увлекательным и интересным для обучающихся. Некоторые могут не согласиться с данным утверждением, выдвигая постулат об эффективности на первое место. Как нам представляется, без интереса обучающихся невозможно представить эффективность действий учителя.

2. Занятие должно быть ориентированным на практику. Любые действия преподавателя на занятиях носят обучающий характер. Современное практическое занятие по иностранному языку – это общение на иностранном языке, выполнение заданий не ради заданий, не муштра и дринль, а процесс активного взаимодействия педагога и обучающегося, поиска правильных вариантов, что дает радость от общения на неродном языке и удовлетворение от проведенного занятия.

3. Занятие должно быть четко структурированным. В нем должны прослеживаться этапы. Каждый этап предполагает реализацию определенных действий учителя и действий учащихся по овладению иноязычными и социальными компетенциями.

4. Занятие должно быть понятным для обучающихся, то есть проведение занятия ради занятия (формального занятия) недопустимо. Очевидным должен быть результат – повышение степени обученности студентов, совершенствование иноязычной коммуникативной компетенции.

5. Занятие по иностранному языку проводится на иностранном языке с возможным использованием других знакомых учащимся языков. Мнение о том, что без родного языка на практических занятиях по

иностранному языку обойтись невозможно, на наш взгляд, не совсем верно. Мы, разумеется, отдаем себе отчет в том, что студенты и тем более студенты неязыковых факультетов не владеют иностранным языком на достаточном для эффективной коммуникации уровне. Тем не менее, важно выстраивать занятие по иностранному языку именно на данном языке с использованием всякого рода подсказок, слайдов, раздаточного материала, других языков и т. п. С какой целью? Обучиться даже основам иноязычной коммуникативной компетенции можно исключительно используя «языковые формулы» в речи. Ведь на занятиях преподаватель регулярно пользуется стандартным набором речевых выражений, которые студенты в состоянии запомнить, понимать и далее самостоятельно практиковать.

Использовать новый языковой материал в речи также следует регулярно. Чем больше живой иноязычной речи в аудитории – тем лучше. Важным фактором здесь выступает также желание студента овладеть иноязычной коммуникативной компетенцией, запоминать лексические единицы, употреблять грамматические конструкции, произносить фразы фонологически корректно и т. п.

Подготовить студента – будущего специалиста в области владения им основами иноязычной коммуникативной компетенции – задача непростая, но, как нам представляется, вполне выполнимая. В данном случае мы говорим не о высокой степени подготовленности в иностранных языках, беглости речи и пр. Очевидно, что количество часов, отводимых на изучение неродных языков на лингвистических факультетах, не позволит это сделать эффективно. Однако в рамках конкретных, отдельно взятых тем добиться хорошего уровня языковой подготовки вполне возможно.

Овладевая иностранным языком, студенты учатся рассказывать о себе, своих близких и знакомых, своей работе, стране изучаемого языка, понимать тексты в рамках пройденной тематики, воспринимать звучащую инофонную речь в разном темпе, самостоятельно строить высказывания и т. д.

Актуальным в данной связи представляется вопрос о том, следует ли преподавателю выстраивать модель занятия, своего рода схему или план действий, формулировать технологическую карту и пр. Ответ, конечно же, очевиден. Но современное практическое занятие предполагает не просто построение модели урока, описание хода урока и формулировку плана действий учителя. Необходимо понимать, что нужна база, на фоне которой и будет организовано занятие. Этой базой

выступает как раз система принципов организации практических занятий по иностранному языку.

Согласно известному определению, принципы обучения – это научные положения, которые отражают существующие закономерности учебной деятельности, служат направлением для построения теории обучения, основанием для разработки соответствующего метода и ориентиром для должной организации обучающей деятельности [2, с. 17–22].

В нашем случае закономерно говорить о частных методических принципах обучения иностранному языку, которые предполагают формирование той основы, базы для развития иноязычной коммуникативной компетенции у студентов-нелингвистов.

Не желая повторять за маститами исследователями проблемы принципов обучения в теории и методике изучения иностранным языкам и учитывая особенности овладения иностранным языком в лингвистических учебных заведениях, мы выделяем частнометодические принципы организации собственных занятий по иностранному языку с учетом современных лингводидактических тенденций.

Принцип приближенности к аутентичности современного практического занятия по иностранному языку.

Учитывая сказанное выше, мы полагаем, что занятия по иностранному языку должны проводиться на иностранном языке. Погружение в мир языка вне языковой среды – цель недостижимая. Преподаватель – не носитель иноязычного образа мира, а лишь интерпретатор и экстраполятор культурных и языковых фактов страны изучаемого языка. Следовательно, вполне реально говорить именно о приближенности современного занятия к занятию в стране изучаемого языка.

В данной связи меняется и сама технология проведения занятия. Это уже не передача информации для зазубривания, а постоянное стимулирование студентов к речемыслительной активности. Не только ответы на поставленные вопросы, но и поиск информации, догадка, сопоставление фактов, самостоятельное принятие решения по выбору различных фактов, явлений или форм языка. Учитель с помощью всевозможных средств обучения предлагает студентам сравнить языковые факты, найти ответы, догадаться о значении, выбрать правильный вариант, то есть работать мысленно и работать самостоятельно, а не ждать готовую «порцию» информации.

Как же добиться реализации данного принципа? Во-первых, создать студентам условия для возникновения желания овладеть иностранным языком, разговаривать на нем, не бояться совершить ошибку.

Для студентов, не достаточно мотивированных к изучению неродных языков, подготовить отдельный план работы, стремиться включать их в совместную деятельность, используя отдельные технологические приемы обучения. Во-вторых, стараться выстраивать общение со студентами на иностранном языке в доступном для них темпе, постепенно этот темп ускоряя. В-третьих, регулярно использовать на занятиях примеры звучащей аутентичной инофонной речи.

Принцип коммуникативной наполненности современного практического занятия по иностранному языку.

Общеизвестно, что язык – средство общения и орудие мыслеформирования. Не употребляя языка в речи, мы не овладеем его богатствами. Не разговаривая на изучаемом неродном языке, невозможно овладеть им. Знание правил грамматики не позволит употреблять их корректно в процессе формулирования речевого высказывания. Следовательно, занятие по иностранному языку следует, по возможности, «наполнять» речевыми формулами на изучаемом языке, ждать ответов от студентов на иностранном языке, использовать примеры на иностранном языке и о стране изучаемого языка.

Задания, предлагаемые преподавателем студентам, должны стимулировать коммуникативное взаимодействие не только с ним, но и между собой. Очень важно добиться хорошего уровня взаимоотношений с обучающимися, поскольку в атмосфере авторитарного давления и муштры непринужденного безбоязненного общения не получится. Важно добиться такого уровня взаимопонимания, которое позволит студентам желать самостоятельно использовать иноязычную речь на занятии.

Принцип лингвистической ограниченности (дозированности) при ознакомлении с новым материалом на занятиях по иностранному языку.

Поясним, что имеется в виду. В условиях недостаточного уровня владения иностранным языком студентами-нелингвистами и ресурса времени нам представляется целесообразным в некоторой степени ограничить предъявляемые порции грамматической и лексической информации при ознакомлении с новыми явлениями изучаемого языка.

Студенты овладевают иноязычной коммуникативной компетенцией постепенно, усваивая определенные небольшие порции новой для них информации. Усвоив новый материал, они должны применять его на практике. На наш взгляд, не следует изначально знакомить студентов со всеми без исключения формами спряжения глагола в настоящем времени в немецком языке или всеми видовременными формами глагола в английском языке. Материал предлагается порционно, в ограниченном

объеме. Акцент можно сделать на использование данных форм в речи и понимании их в текстах.

Принцип практической направленности современного занятия по иностранному языку.

Каждое занятие имеет конкретную цель – формирование и развитие иноязычной коммуникативной компетенции. Преподаватель, планируя занятие, ориентируется на эту цель, следовательно, все его действия носят исключительно практико-ориентированный характер. Студенты знакомятся не только с новыми словами и грамматикой неродного языка. Они осваивают иноязычную культуру с помощью преподавателя.

Практическая значимость занятия подчеркивается необходимостью осваивать язык в речи, не закрываясь грамматическими формулами. Каждое правило должно находить свое подтверждение в речи, текстах, дискурсах. Студенты должны осознавать и понимать, каким образом та или иная структура или конструкция работает, где употребляется, а где ее употребление нецелесообразно.

Важно, чтобы обучение иноязычной коммуникативной компетенции не рассматривалось как вещь в себе, а являло собой нечто подвижное, органичное и лабильное.

Принцип применения нестандартных приемов в обучении иноязычной коммуникативной компетенции студентов-нелингвистов.

Преподавателю следует учитывать условия обучения иностранному языку и психологию современного студента. Внутренние мотивы, безусловно, очень важны, однако нужно также стремиться использовать такие формы работы на занятии, которые будут способствовать повышению внимания и заинтересованности обучающихся в овладении новым для них предметом.

Нестандартные приемы обучения – это действия преподавателя, направленные на «переформатирование» обучающего процесса с простого сообщения материала и выполнения стандартных упражнений на такое занятие, в ходе которого обучающиеся оказываются в условиях самостоятельного поиска ответов и выбора нужных лексических и грамматических форм, а также участвуют в совместной деятельности по овладению иноязычными компетенциями: языковой, социолингвистической, социальной и пр.

Реализация нестандартных приемов в обучении иностранному языку студентов нелингвистических специальностей позволительна

лишь в случае сформированности у самого преподавателя в достаточном объеме креативной компетенции как важного компонента профессиональной компетентности современного педагога.

Креативная компетенция – это способность и готовность преподавателя использовать нестандартные ходы в процессе обучения и таким образом проводить занятие, чтобы учащиеся выступали не в роли заурядного слушателя, а становились бы активными соучастниками обучающего процесса, что выражалось бы в стремлении высказать свое мнение, в участии в дискуссии, формулировании вопросов друг другу, выполнении творческих заданий, работе с разными источниками информации, получении радости от общения и т. п.

Сформированность креативной компетенции – важная часть личности педагога новой формации, способного и готового действовать творчески даже в самых заурядных педагогических ситуациях [1, с. 872–886].

Принцип культурной обусловленности практических занятий по иностранному языку для студентов-лингвистов.

Еще С. Г. Тер-Минасова говорила о том, что каждый урок иностранного языка – это своего рода перекресток культур [3, с. 55]. Однако сегодня данный тезис несколько подзабыт. Постепенное нарастание негодования относительно стран Евросоюза и США негативно переносится и на обучающий процесс. Стало заметно, что многие обучающиеся, будь то школьники или студенты очной или заочной формы обучения, не выражают желания изучать иностранные языки, в резкой и подчас крайне недоброжелательной форме высказываются о бесполезности изучения иностранных языков. Явления эти негативные и подчас вредные, исправить которые становится, к сожалению, все труднее.

Современным обучающимся необходимо прививать чувство адекватного отношения к странам изучаемого языка, знакомить с многообразием культуры, не ограничиваясь какими-либо отдельными, вырванными из контекста фактами. Но, разумеется, следует сказать о том, что современные педагоги новой формации также должны вносить свою лепту в формирование адекватного отношения к стране изучаемого языка у студентов. Ведь если преподаватель иностранного языка лично негативно относится к стране преподаваемого языка, то о какой эффективности обучения может идти речь! В результате этого и появляются всякого рода искажающие реальное положение вещей факты, некорректные трактовки иноязычной культуры и прочие негативные моменты.

На современном занятии по иностранному языку целесообразно знакомить обучающихся с современными особенностями жизни, быта, взаимоотношений в стране изучаемого языка без идеализации и принижения, представлять факты иноязычной культуры, ее инаковость с позиции другого образа мира. Если мы знакомимся с явлениями иной культуры, мы заранее не отвергаем их, а пытаемся определить как принадлежащие другой культуре, которую необходимо воспринимать корректно и адекватно.

Литература

1. Манагаров Р. В. Преподаватель иностранного языка и культуры новой формации как носитель гуманистического образа мысли // IX Международная научно-практическая конференция студентов, аспирантов и молодых ученых «Научное творчество XXI века». – Красноярск: «Научно-инновационный центр», 2015. – С. 872–886.
2. Мильруд Р. П. Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения иностранным языкам / Р. П. Мильруд, И. Р. Максимова // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 5. – С. 17–22.
3. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. – М.: Слово/Slovo, 2000. – 262 с.

УДК 378.178

Мищерина Ирина Владимировна

*ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский
федеральный университет», г. Ставрополь*

Misherina I. V.

FSIEI HE «North-Caucasus Federal University», Stavropol

E-mail: misherina.irina@mail.ru

АРТ-ТЕРАПЕВТИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ ПРЕОДОЛЕНИЯ КРИЗИСНЫХ СИТУАЦИЙ СТУДЕНТАМИ В ВУЗЕ

ART-THERAPEUTIC METHODS OF OVERCOMING CRISIS SITUATIONS BY STUDENTS AT THE UNIVERSITY

Аннотация. В данной статье рассматривается проблема переживания студентами личностного кризиса, значительно влияющего на мотивацию, творчество в ходе учебной деятельности. В своей работе описывает автор одну из наиболее эффективных инновационных технологий, способную восстановить у студента психологическое здоровье, – арт-терапию, так как тера-

психическое направление в современной вузовской дидактике приобрело важнейшее значение в связи с усилением гуманизации и широкого применения личностно-ориентированного подхода.

Ключевые слова: арт-терапия, арт-терапевтические методы, игротерапия, сказкотерапия, танцевальная терапия, структура арт-терапевтического занятия.

Abstract. *This article deals with the problem of students experiencing a personal crisis that significantly affects motivation, creativity in the course of educational activities. The author in his work describes one of the most effective innovative technologies that can restore the student's psychological health, art therapy, since the therapeutic direction in modern University didactics has become of paramount importance in connection with the strengthening of humanization and the widespread use of a personality-oriented approach.*

Key words: art therapy, art therapy methods, game therapy, fairy tale therapy, dance therapy, the structure of art therapy classes.

В отечественной и зарубежной психологии разработаны вариативные системы помощи личности в преодолении кризисных ситуаций. Одной из наиболее эффективных форм выступает арт-терапевтический подход. «Арт-терапия» как метод и термин впервые был сформулирован М. Наумбург и А. Хиллом в 40-х годах XX века. В переводе с английского языка арт-терапия – это «лечение, основанное на занятиях художественным творчеством» [2] или «использование искусства как терапевтического фактора» [4, с. 34].

Преимуществом арт-терапевтических методов пользуются те виды искусства, к которым можно отнести визуальные (дизайн, скульптуру, графику, живопись) или где визуальная коммуникация выступает основополагающей (кино, компьютерное творчество).

Как считает В. Беккер-Глош, основой терапевтического воздействия искусства в ситуации кризиса личности ведущее значение имеет занятие творчеством [1].

Такое творчество связано с проявлением таких особенностей искусства, как символизация, коммуникация и экспрессия.

Данная идея о психологических свойствах искусства в целях оказания помощи человеку в его кризисной ситуации принадлежит М. Либман, где творчество субъекта рассматривается как способ передачи чувств в целях изменения мироощущения [5].

Арт-терапия в таких трактовках приобретает характер взаимообогащения терапевтической практики и творчества как способов воздействия на различные сферы личности – адаптивную, эмоциональную, мо-

тивационную. С помощью искусства вытесняются отрицательные эмоции и одновременно в художественной авторской продукции выявляются особые неосознанные смыслы, тесно связанные с внутренним духовным миром человека. Художественный продукт субъекта выступает как результат диалога, рефлексии, ведущий к развитию творчества как самопреобразованию.

Внедрение арт-терапии в консультационную, сопроводительную практику основывалось на идее З. Фрейда о том, что человек представляет свое внутреннее «Я» в визуальной форме, когда спонтанно лепит, рисует и др. К ученым-психологам, художникам, искусствоведам, развивающим идеи З.Фрейда, следует отнести К.-Г. Юнга, М. Наумбург, И. Чампернон, А. Хилла, Э. Крамера, М. Ричардсона.

В отечественной психологии данное направление активно развивалось с 90-х гг. XX века в виде различных направлений «терапии творческим самовыражением» (автор М. Бурно), «артсинтезтерапии» (Е. Белякова), маскотерапия (Г. Назлоян), танцевально-двигательная терапия (И.В. Бирюкова).

В кризисной ситуации личности при применении арт-терапии используются такие ее преимущества:

- для разрядки, постоянно возрастающего напряжения в ситуации развития кризиса; рисуя и лепя, субъект в безопасной форме снимает напряжение;
- зрительные образы для самого субъекта помогают ему в осознании собственных конфликтов и внутренних переживаний и ускоряют выход из кризисной ситуации;
- анализ продуктов творчества дает основание для диагностики и определения дальнейших путей помощи студенту.

В ходе применения арт-терапии в процессе сопровождения и оказания помощи студенту в кризисной ситуации можно выделить такие направления:

- аналитическая арт-терапия как способ анализа процесса творческой деятельности субъекта с целью определения глубинных причин личностного кризиса;
- экзистенциально-гуманистический подход в арт-терапии связан с моментом самого творческого процесса как основы осознания значимости бытия человека «здесь» и «сейчас», как созидательного процесса;
- клиническая арт-терапия направлена на коррекцию проблемного поведения.

Для человека арт-терапия выполняет функцию самопознания и интеграции с внешней средой, что весьма важно в преодолении личностного кризиса, достижения гармонии и целостности личности при обнаружении и осознании личностных смыслов через творческую деятельность.

Полученный в ходе творческой деятельности продукт позволяет педагогу-психологу работать со студентом на уровне эмоций и чувств, укрепляя психологические консультационные взаимоотношения. Увиденные самим студентом образы позволяют ему активизировать самоконтроль и упорядочить собственные переживания, помогают повысить самооценку своей личности в собственных глазах.

Психокоррекционные результаты арт-терапевтических методов достигаются за счет следующих приемов работы:

- фактора художественного воплощения чувств и опыта, применения различных художественных материалов;

- положительного влияния группы и психолога в ходе совместной творческой деятельности и приближения к общему опыту творческой деятельности;

- перевода эмоций на уровень понимания и осмысления.

С учетом данных направлений можно сказать, что психолого-педагогическое сопровождение студента, находящегося в ситуации личностного кризиса, может быть дополнено психотерапевтическим. Такого мнения придерживаются Е. В. Бондаревская, В. М. Мельников, В. М. Мясичев, П. И. Пидкасистый, В. А. Петровский и др. При этом ими было обосновано, что понятие «арт-терапия» относится к образовательной системе как педагогическая технология, имеющая следующие характеристики: гуманистическая, инновационная, терапевтическая, творческая, восстанавливающая психологическое здоровье.

В оказании помощи студентам ведущую роль выполняет преподаватель, владеющий содержательной стороной, процессуальной, выраженной в модели арт-терапевтического процесса. Особенность взаимодействия студента и педагога заключается в их динамическом взаимодействии, где общением является диалог на примере творческого продукта студента. В педагогической интерпретации терапевтическое значение области «арт» – это прежде всего забота о выходе студента из кризисной ситуации, улучшение и его эмоционального самочувствия, и группы студентов, выполняющих здесь функцию поддержки терапевтического воздействия. Арт-терапия обладает технологической возможностью к трансформации и интеграции в образовательный процесс как отдельного студента, так и группы студентов.

В ходе применения арт-педагогике в педагогическом процессе создается арт-терапевтическое пространство в единстве с образовательным. Такое пространство характеризуется междисциплинарностью, где интегрируются философские, педагогические, психологические и художественные дисциплины. Педагогическое содержание, помогающее студенту выйти из личностного кризиса, имеет не клиническую направленность, а значение восстановления у студента благоприятного эмоционального самочувствия, поддержания психологического здоровья.

В нашем исследовании арт-терапия представлена методом спонтанного рисования в контексте психолого-педагогических методов: консультирование, тренинги, игротерапия. Спонтанная изобразительная деятельность направлена на открытие «Я» студента для самого себя, что ведет к актуализации его здорового потенциала в самоактуализации и саморазвитии. Осуществляя художественную изобразительную деятельность, студенты познают собственный внутренний мир и осуществляют психологическое самопознание.

Спонтанная художественная деятельность часто представлена рисунком, скульптурой, живописью или коллажем. Данные техники в доступной для студента форме позволяют самовыразиться в виде фантазийных ассоциаций, свободно приходящих к студенту и представляющих собой психологическую технику самовыражения. Как отмечал З. Фрейд, такие техники отражают реальные проблемы человека. Эти идеи развил К. Юнг, считая спонтанное художественное творчество индивидуальным самовыражением.

Исследуя арт-терапию как педагогическую технологию, О. В. Карбанович [3] выделяет следующие ее специфические черты:

- системность как логический процесс, объединяющий в целостность отдельные ее части;
- управляемость выражается в возможности осуществления как единого конструкта с выделением диагностики, целеполагания, конструирования, включая возможность гибкого применения методов и отслеживания результатов;
- воспроизводимость как возможность применения данной технологии в разных условиях и разными педагогами;
- интерактивность выражается в активном коммуникационном процессе между педагогом, студентом и группой студентов;
- гибкость как способность применения в различных вариантах, исходя из индивидуальных особенностей и дифференциаций.

Структура арт-терапевтического занятия имеет свою содержательную и операциональную специфичность и строится поэтапно.

Первый этап – ввод в занятие (10–25% от времени арт-терапевтического занятия). На данном этапе предполагается подготовка к спонтанной изобразительной деятельности. Такие методы направлены на уменьшение контроля со стороны сознания и активизации релаксации. Варианты применения методов весьма разнообразны: игра, танцевальные упражнения или такие художественные методы, как рисование «каракуль», «мандал» или с «закрытыми глазами».

Второй этап – наиболее продолжительный (30–40% времени) и является основным. Выбор предлагаемой темы для изображения связан с этапом кризиса, его содержанием, варианта интенсивности протекания. В своем художественном индивидуальном творчестве студент на спонтанном уровне изображает не подсознательные процессы, которые или еще не осмыслены, но вызвавшие личностный кризис. Изображение через невербальный язык позволяет студенту в визуальной форме представить проблемы, инициировавшие кризис и понять эмоции, тревожащие и мучающие его.

Третий этап – презентация и анализ своего художественного продукта совместно с педагогом в индивидуальном порядке или совместно со студенческой группой. На данном этапе педагог должен быть готов к вопросам, которые он задает студенту для уточнения. Группа также может участвовать в диалоге, если между членами сложились доверительные отношения.

Используя арт-терапию, педагог должен применять вспомогательные методы. Такие методы выполняют функцию подготовки и сопровождения художественной деятельности: снятие напряжения, мышечного напряжения и релаксацию.

Наиболее эффективным методом является музыкотерапия. Музыка имеет сильное эмоциональное воздействие, помогает переключить внимание, снизить эмоциональную напряженность, уменьшает и корректирует негативные психоэмоциональные состояния: страхи, агрессию, тревожность. Одновременно музыка призвана оказать психокоррекционное воздействие в переживании катарсиса (очищении от негативных эмоций), активизировать коммуникацию с объектом своей художественной деятельности и осуществить регуляцию эмоционального состояния в виде релаксации, наполнении студента положительными эмоциями.

Как отмечают психологи (Ф. Аллен, Д. Тафт, Д. Леви, Т. Зинкевич-Евстигнеева и др.), игра как вид деятельности имеет явную терапевтическую направленность. Игра раскрепощает человека, выступая способом выражения своей личности и ее переживаний. Возникающие в игре

внутренние и внешние побуждения и проявления оформляются в личностный опыт и позволяют студенту более легко переносить личностный кризис, выйти из индивидуального одиночества, найти положительные моменты в общении с другими людьми.

Танцевальная терапия – снятие мышечного напряжения, создание непринужденной обстановки.

Методика «Эффект присутствия» – отождествление себя с изображением и комментариев изображаемого.

Методика «Ассоциированное рисование» – рисование своих чувств в абстрактных формах.

Методика «Коллективное рисование» – установление доверительных отношений в группе [2].

В целом арт-терапия совместно с указанными методами направлена на развитие у студентов способности понимания собственного внутреннего мира и причин возникновения как внутриличностных (экзистенциальных) конфликтов, так и социально-психологических (с окружающими людьми). Не менее важную роль данные методы имеют в осознании своего «Я» и формировании навыков самоорганизации и самоконтроля, четкого представления о личных границах. С помощью данных методов осуществляется осознание конфликтной ситуации, борьба с отрицательными эмоциями и актуализация поиска путей выхода из кризиса. Данные методы позволяют стабилизировать внутренние ресурсы личности для разрешения сложных жизненных ситуаций.

Таким образом, арт-терапия выступает как инновационная технология по усилению психологической и коррекционной направленности образовательного процесса, а также укоренению идей гуманистической педагогики и личностно-ориентированного подхода в вузе.

Литература

1. Беккер-Глош В. Международный журнал по арт-терапии. Исцеляющее Искусство. – 1999. – № 1. – С. 42–58.
2. Копытин А. И. Основы арт-терапии. – СПб.: Лань, 1999. – 256 с.
3. Карбанович О. В. Педагогические технологии предупреждения и преодоления школьной дезадаптации у старших подростков: автореферат дис. ... канд. пед. наук. – Брянск, 2007. – 19 с.
4. Психотерапевтическая энциклопедия / под ред. Б. Д. Карвасарского. – СПб.: Питер, 2000. – 752 с.
5. Liebmann M. Art therapy for Groups: a handbook of themes, games and exercises. Cambridge, Boston & London: SHAMBALA, 2003. P. 40–46.

УДК 372.881.161.1

Позднякова Ирина Робертовна

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

Pozdnyakova I. R.

SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol

E-mail: pozdnikova@mail.ru

Гнедаш Евгений Сергеевич

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

Gnedash E. S.

SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol

Email: gnedash.e@mail.ru

СОВРЕМЕННЫЕ ИННОВАЦИОННЫЕ СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

MODERN INNOVATIVE MEANS OF TEACHING THE RUSSIAN LANGUAGE

Аннотация. Авторы научной статьи дают описательную характеристику различных инновационных средств, которые могут использоваться в образовательном процессе. Приводятся в пример эффективные методы и формы организации обучения русскому языку, подробно раскрывая особенности применения информационно-коммуникационных технологий.

Ключевые слова: инновационные технологии, обучение русскому языку, информационно-коммуникационные технологии, интерактивное оборудование, электронные библиотеки.

Abstract. The authors of the scientific article give a descriptive description of various innovative tools that can be used in the educational process. The article gives an example of effective methods and forms of organization of teaching the Russian language, revealing in detail the features of the application of information and communication technologies.

Key words: innovative technologies, Russian language training, information and communication technologies, interactive equipment, electronic libraries.

В настоящее время перед системой образования ставится задача в подготовке специалистов, обладающих способностями к успешной социализации в обществе, адаптации на рынке труда. Постоянное развитие процесса информатизации ставит перед педагогом условия, требующие новых способов усвоения огромного объема информации.

В связи с этим разрабатываются инновационные методики преподавания с использованием технологий, позволяющих более грамотно организовать учебную деятельность обучающихся. Проблема разработки и эффективного применения инновационных методов и технологий в образовании исследовалась многими учеными. Среди отечественных исследователей можно выделить О. А. Козыреву, Н. А. Козырева, Е. В. Митькину [3, с. 391–405], М. Н. Черкасова [5, с. 124–129] и др. Среди зарубежных ученых следует отметить таких, как Р. А. Карчмер, М. Х. Маллетт, Дж. Кара-Сотериу и др. [1].

Использование системно-деятельностного подхода позволяет активизировать внимание обучающихся, развить навыки самостоятельной работы и способствует непрерывному образованию.

Говоря об инновациях, следует понимать смысл данного слова, а означает оно нечто новое, современное. Инновационные методы обучения в процессе преподавания предполагают введение нового в методику, цели и задачи обучения.

Инновационная деятельность направлена в первую очередь на изменение и развитие личности обучающегося согласно требованиям, предъявляемым современным обществом. Связано это с тем, что традиционная форма преподавания становится менее эффективной, что способствует снижению качества образования.

Основными задачами образовательного процесса являются развитие самостоятельного анализа, обработки и использования информации. Решить данную задачу позволяет модульное обучение, предоставляющее возможность работать самостоятельно, помогать друг другу, общаться, давать оценку работы товарища. Вопросы модульного обучения освещались в работах А. В. Коньшевой [4], Н. В. Шмагринской, И. А. Свинторжицкой [6, с. 113–116], Е. И. Ананьевой [2] и др. Основная работа учителя заключается в управленческой деятельности, именно преподаватель руководит работой обучающихся, помогает более слабым и поощряет сильных.

Внедрение модульного обучения в процесс образования способствует:

- достижению необходимых результатов обучения;
- коллективной работе со сверстниками и учителем;
- возможности в выборе уровня обучения;
- возможности работы в индивидуальном плане и раннего представления отчета о полученных результатах.

При построении модуля самым необходимым является поэтапное структурирование деятельности обучающегося.

Рассмотрим системно-деятельностный подход, о котором говорилось выше. Основой данного подхода является применение различных методов и форм обучения, а именно решение заданий разного уровня сложности. Реализация образовательных стандартов в первую очередь зависит от учителя, который выступает уже не как единственный носитель знаний, а является проводником в мире информации. Роль учителя сосредоточена не на передаче готовых знаний, умений и навыков, а на формировании навыков самостоятельного принятия решений, умения доказывать свою точку зрения и нести ответственность за выбор того или иного решения.

Для достижения качественных результатов обучения применяются наиболее эффективные методы и формы организации образовательного процесса.

Применение информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в процессе обучения является одним из основных инновационных методов. Самым популярным и распространенным средством ИКТ являются мультимедийные оборудования, позволяющие демонстрировать коллекции изображений, тексты, видеоматериалы, которые сопровождаются звуком, анимацией и другими спецэффектами. Использование информационных технологий является основой электронно-интерактивного обучения, суть которого заключается в организации учебного процесса таким образом, что обучающиеся будут отвлечены от сторонних дел, их внимание будет сосредоточено на красочном преподнесении учебного материала.

Интерактивное обучение способствует развитию диалогового взаимодействия, совместному обсуждению возникающих проблем и поиску их решения. Данное обучение способствует развитию у обучающихся способности рационального мышления, принятию или обсуждению мнений своих товарищей.

Рассмотрим применение интерактивного оборудования при преподавании русского языка. Использование мультимедиа-технологий повышает интерес и активность обучающихся к изучаемому предмету, позволяет разбирать новый материал совместно, когда учитель наглядным образом демонстрирует материал при помощи интерактивной доски, тем самым привлекая внимание аудитории. Так, например, при фонетическом разборе слов можно использовать презентации с содержанием макросов и автоматическим переходом от одного слога к другому, а звуковое сопровождение позволит обучающимся понять и запомнить, как произносится тот или иной звук.

Помимо презентаций, очень удобно использовать видеофрагменты и аудиозаписи, которые позволяют учащимся определять правильность написания слов, предложений, интонацию.

Также одним из современных средств обучения являются электронные учебники, программы-тренажеры. Особенно удобны данные средства в старших классах при подготовке к ОГЭ и ЕГЭ. Тренажеры позволяют проверить знания и наглядно просмотреть результат своей работы. Также многие приложения используются для оценки качества приобретенных знаний. Так, например, благодаря программе Айрен, можно создавать, редактировать и проводить тестирование обучающихся. Программа очень проста в использовании и не требует особых знаний в области информатизации, поэтому подойдет как учителю русского языка, так и другим преподавателям. Тесты проводятся на компьютерах; огромное разнообразие типов вопросов позволяет максимально проверить знания обучающихся, а также определить проблемные места, в которых ученик испытывает некоторые затруднения. Данная программа обеспечивает высокую защищенность данных, моментальную проверку, а также возможность анализа результатов по ходу выполнения теста.

На сегодняшний день огромную популярность набирают электронные библиотеки, доступные каждому человеку. Предоставляется возможность приобретать необходимую информацию вне зависимости от местоположения. Электронная библиотека помогает воспользоваться литературой по любой научной области, найти интересующую информацию. Перевод текстов в цифровую форму позволяет получить доступ к информации, которая имеется в ограниченном количестве либо, что еще хуже, в единственном экземпляре. Сегодня доступ к электронной библиотеке может получить человек любого возраста и найти там интересующий его источник. Так, при обучении русскому языку, избегая покупки дорогостоящих словарей, учебников, целесообразно использование электронных библиотек.

Дистанционное обучение также является инновационным средством обучения, предоставляющим возможность изучать ту или иную дисциплину самостоятельно, дает возможность для развития творческих способностей, совершенствования своих профессиональных навыков. Тем самым преподаватели реализуют новые формы и методы обучения.

Таким образом, применение инновационных технологий в преподавании русского языка способствует качественному изменению лично-

сти обучающихся. Формирование у педагога умений мотивировать своими действиями, адаптироваться и самостоятельно ориентироваться в приобретаемой информации, развитие творческого мышления и способности работать нешаблонно, развитие обучающихся благодаря раскрытию их природных способностей – основные цели инновационной деятельности.

Литература

1. Karchmer R. A. et al. Innovative Approaches to Literacy Education: Using the Internet to Support New Literacies. – International Reading Association, Headquarters Office, 800 Barksdale Rd., PO Box 8139, Newark, DE 19714-8139, 2005.

2. Ананьева Е. И. Модульное обучение студентов как педагогическая проблема // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2006. – №. 4 (54).

3. Козырева О. А., Козырев Н. А., Митькина Е. В. Инновационная педагогика в модели современного образования // Электронный мультидисциплинарный научный журнал с порталом международных научно-практических конференций Интернетнаука. – Общество с ограниченной ответственностью «Издательский дом Интернетнаука», 2016. – №. 10. – С. 391–405.

4. Коньшева А. В. Модульное обучение как средство управления самостоятельной работой студентов // Высшее образование в России. – 2009. – №. 11.

5. Черкасов М. Н. Инновационные методы обучения студентов // Инновации в науке. – 2012. – №. 14-2. – С. 124–129.

6. Шмагринская Н. В., Свинторжицкая И.А. Применение тестового контроля в модульном обучении // Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты. – 2013. – №. 21. – С. 113–116.

УДК 001.1 : 355.233.22 : 572.08

Федотова Татьяна Дмитриевна

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

Fedotova T. D.

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

E-mail: vik-fedo@ yandex.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: pagitch@mail.ru

Левикин Антон Евгеньевич

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

Levikin A. E.

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

E-mail: levikinanton1988@gmail.com

СПОРТИВНАЯ АНТРОПОЛОГИЯ КАК НАУЧНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ

SPORTS ANTHROPOLOGY AS A SCIENTIFIC DIRECTION

Аннотация. В данной статье рассматриваются проблемы спортивной антропологии, а именно влияние физической нагрузки на функциональные изменения в организме. Спортивная антропология представлена как научное направление, которое анализирует опыт, знания и использует методы биологических и педагогических дисциплин. Спортивная антропология изучает и применяет на практике два метода (антропометрия и соматоскопия). Метод антропометрических измерений и метод соматоскопии используются для выбора вида спорта, спортивной специализации. Представлены результаты обследования спортсменов различной квалификации с целью разработки определенных критериев отбора в спорте, способов достижения высоких спортивных результатов.

Ключевые слов: спортивная антропология, соматоскопия, антропометрия, физические нагрузки, исследования в области спорта, спортивный отбор.

Annotation. *This article deals with the problems of sports anthropology. The influence of physical activity on functional changes in the body, as a scientific direction that analyzes the experience, knowledge and uses methods of biological and pedagogical disciplines. The study of athletes of different qualifications in order to develop certain selection criteria in sports, ways to achieve high sports results. Sports anthropology studies and applies in practice two methods anthropometry and somatoscopy. The method of anthropometric measurements and the method of somatoscopy is used to focus on sports, the choice of sports specialization, as the structural features of the body affect the level of manifestation of motor qualities, determine the degree of correspondence of the sizes and shapes of body parts to biomechanical characteristics of rational movement.*

Key words: sports anthropology, somatoscopy, anthropometry, research in the field of sports, exercise, sports selection.

Исследования в области спорта в нашей стране и за рубежом показали взаимосвязь результатов соревновательной деятельности спортсменов всех специализаций с морфологическими особенностями организма. Эта взаимосвязь оказалась значительной.

Морфологические особенности оказывают существенное влияние на проявления силы, скорости, выносливости, реактивность организма и его адаптацию к физическим нагрузкам и к внешней среде. В целом они определяют физическую дееспособность человека (Г. Д. Алексанянц, В. В. Абушкевич, Д. Б. Тлехас) [2, с. 25–27].

В.В. Бунак, советский антрополог и анатом, один из основоположников советской антропологической школы, доктор биологических наук, профессор, заслуженный деятель науки РСФСР трактует антропологию, исходя из происхождения термина от двух греческих слов – «антропос» («человек») и «логос» («наука»). Поэтому антропология считается наукой о человеке. Ученые-антропологи измеряли все основные антропометрические показатели – длину тела, головной указатель, угол выступления носа, высоты лица. Спортивная антропология основывается на общей антропологии и изучает физическое развитие человека на протяжении всего его существования, а также изменчивость физического типа человека.

Антропология физической культуры нуждается в научных исследованиях других дисциплин, изучающих человека, его происхождение, формирование, жизнь в природной среде.

Спортивная антропология является одним из направлений общей антропологии и одновременно – составной частью наук о спорте. Таким образом, она представляет собой раздел прикладной антропологии и рассматривает человека в качестве биологического вида его эволюции

в сравнении с его ближайшими родственниками – современными и ископаемыми человекообразными приматами [3, с. 48].

Вызванные воздействием физических упражнений на организм спортсмена физиологические изменения изучаются спортивной антропологией.

Антропология спорта исследует закономерности морфологических, морфофизиологических, соматопсихологических изменений, совершающихся в организме человека под влиянием спортивной деятельности в разнообразных условиях внешней среды в связи со спортивными достижениями и после окончания спортивной деятельности в процессе старения спортсменов (Tittel, Wutscherk, 1972; Мартиросов, 1982) [2, с. 25–27].

Важнейшая задача спортивной антропологии – исследование спортсменов различной квалификации с целью разработки определенных критериев отбора в спорте, способов достижения высоких спортивных результатов. Эта наука помогает тренерам и будущим спортсменам достаточно точно определиться с видом спортивной деятельности, что в наше время очень актуально. Тогда время, затраченное на выбранную спортивную деятельность, не будет потрачено напрасно.

Давно известно, что спортивная деятельность зависит от уровня физической подготовки от функционального развития организма, от организации учебно-тренировочной деятельности. Именно поэтому спортивная антропология как наука, обобщающая и систематизирующая научные достижения, важна для специалистов физической культуры.

Петр Францевич Лесгафт, великий биолог анатом, антрополог, врач, педагог, создатель научной системы физического воспитания выдвинул предположение о возможности изменения структуры человеческого тела при воздействии на него физических нагрузок.

Кинетическая оживленность, вызывающая в организме ответную реакцию функционального характера, в некоторых случаях может даже быть несовместима с жизнью, а может крайне слабо влиять на протекающие в нем процессы [5, с. 54].

Главный показатель физических нагрузок – это влияние физических упражнений, которые регулируются по объему и интенсивности и содействуют повышению функциональных возможностей организма занимающихся. Чем насыщеннее и длительнее нагрузка, тем, соответственно, большие изменения она вызывает в организме. Продолжительность нагрузки меряется в единицах времени (минутах, например). Напряженность нагрузки измеряется в единицах, оценивающих работу

в ваттах, джоулях, калориях и других, сугубо физиологических единицах. Когда нагрузка максимально насыщена и продолжительна, все структуры организма приступают к работе на обеспечение высокого уровня жизнедеятельности.

В таких обстоятельствах нет ни одной системы, ни одного органа, которые были бы индифферентны по отношению к физической нагрузке. Некоторые системы увеличивают свою деятельность, обеспечивая мышечное сокращение, а другие затормаживают, освобождая резервы организма.

Выявлено, что, в случае несоответствия деятельности к предъявляемым нагрузкам, в организме спортсменов развиваются патологические процессы: преждевременное «изнашивание», старение, возникновение психических травм. Для того чтобы вызвать положительные сдвиги физического развития и спортивных достижений, нагрузка должна быть подобрана верно.

Неинтенсивная мышечная деятельность всегда является деятельностью всего организма, а не только одних мышц. В основе спортивных исследований лежит воздействие антропометрии на спортивный результат спортсмена. В спортивной деятельности для квалифицированного отбора широко применяются два метода – антропометрия и соматоскопия.

Антропометрические измерения и метод соматоскопии применяют для выбора спортивной специализации и прогноза перспективности спортсмена относительно цели и задач спорта.

Особенности строения тела оказывает влияние на уровень проявления двигательных качеств, что обуславливает степень соответствия размеров и форм частей тела биомеханическим характеристикам рационального движения [4, с. 68].

Метод антропометрии активно используется в антропологии, спортивной антропологии, врачебном контроле. Может создаться представление, что он является простым. Это представление ошибочно. Чтобы получить объективные результаты при выполнении антропометрических измерений, требуется хорошее знание анатомии человека, локализации основных измерительных точек скелета (выступов костей, бугров, гребней, краев эпифизов), определенных складок кожи, характерных кожных образований, областей на поверхности тела (надключичной, подключичной, грудной, грудинной, пупочной и др.).

Особенности телосложения сказываются на уровне развития физической силы и выносливости, скорости и подвижности в суставах. Наблюдения за статикой роста и физического созревания позволили

разработать типологию индивидуального развития представителей разных видов спорта, без знания которой прогнозирование спортивных способностей маловероятно.

В труде ведущего специалиста, основоположника спортивной антропологии в части функциональной и спортивной антропологии Э. Г. Мартиросова анализируется отношение между формой и функцией, а также достижения высоких спортивных результатов в случаях соответствия генетически детерминированных показателей требованиям спортивной деятельности. То есть связь носит результативный функциональный показатель [6, с. 69].

Сочетание соответствующего соматического статуса и широкого диапазона адаптационных возможностей обеспечивает эффективное и целесообразное функционирование организма как биологической системы.

Спортивный отбор – одна из главных задач в спортивной практике. Развитие теории спортивного отбора определяющим образом влияет на развитие спортивной науки и на уровень спортивных достижений.

Всякая специализация в спорте должна опираться на адекватность биологии человека и его интересов к деятельности. Деятельность должна доставлять радость. В этом гуманная сущность спортивной деятельности, гарантия высоких результатов и спортивного долголетия.

В книге «Телосложение и спорт» Г. С. Туманяна и Э. Г. Мартиросова разбираются детально разрозненные и собственные данные об оптимальных величинах общих размеров, типах пропорций тела и конституционных особенностей спортсменов [6, с. 72]. Также подвергается анализу взаимосвязь морфологических характеристик и спортивных достижений занимающихся в различных видах спорта.

Спортивная антропология способствует целенаправленному первоначальному отбору детей для занятий конкретными видами спорта, формированию установленного телосложения для представителей различных спортивных специализаций. Она способствует поиску путей индивидуализации подготовки спортсменов с различным телосложением.

Многочисленные исследования свидетельствуют, что индивидуумы, отличающиеся друг от друга по морфологическим и функциональным особенностям по-разному адаптируются к различным экстремальным условиям спортивной деятельности. И в тоже время экстремальные факторы целенаправленной спортивной деятельности оказывают влияние на отбор к конкретной деятельности наиболее пригодных индивидов и на формирование у них специфического морфофункционального статуса [6, с. 58].

Спортивная антропология вносит большой вклад в практику спортивного отбора, так это знания о нормальной изменчивости физического типа человека.

Литература

1. Антипов Е. Е. Морфология в обосновании средств и методов физического воспитания // Морфология. Т. 109. – 1996. – № 2.
2. Александянц Г. Д., Абушкевич В. В., Тлехас Д. Б. и др. Спортивная морфология: учеб. пособие. – М.: Советский спорт, 2015. – 192 с.
3. Антропология. Хрестоматия / сост. Л. Б. Рыбалов. – М., 2003. – 448 с.
4. Антропология: учеб. пособие / Л. Тегак, Е. Кметинский. – М.: Новое знание, 2004. – 400 с.
5. Мартиросов Э. Г. Морфологический статус человека в экстремальных условиях спортивной деятельности // Итоги науки и техники: Антропология. Т.1. – М., 1985. – С. 100–153.
6. Мартиросов Э. Г. Соматический статус и спортивная специализация: автореф. дис. док-ра биол. наук в виде научного доклада. – М., 1998. – 87 с.
7. Хомутов А. Е. Антропология. – Ростов н/Д., 2002. – 348 с.

РАЗДЕЛ 5

**ПОТЕНЦИАЛ СОВРЕМЕННОЙ ИСТОРИЧЕСКОЙ,
ХУДОЖЕСТВЕННОЙ И ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ АНТРОПОЛОГИИ
(ЯЗЫК, ЛИТЕРАТУРА, ИСКУССТВО, ФИЛОСОФИЯ, ПРАВО,
ИСТОРИЯ) В ОБОГАЩЕНИИ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ
ОБУЧЕНИЯ, ВОСПИТАНИЯ И РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ**

SECTION 5

**THE POTENTIAL OF MODERN HISTORICAL, ARTISTIC AND
LINGUISTIC ANTHROPOLOGY (LANGUAGE, LITERATURE,
ART, PHILOSOPHY, LAW, HISTORY) IN THE ENRICHMENT
OF THE CONTENT OF EDUCATION, UPBRINGING
AND DEVELOPMENT OF PERSONALITY**

УДК 373.3 : 347.781

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

Зима Виктория Андрониковна

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

Zima V. A.

SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol

E-mail: zimavika@mail.ru

Чупаха Ирина Валентиновна

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

Chupaha I. V.

SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol

E-mail: irina-chupakha@rambler.ru

ЭФФЕКТИВНАЯ КОММУНИКАЦИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В КОНТЕКСТЕ ПОЗНАНИЯ ЗАКОНОВ ХУДОЖЕСТВЕННОГО СЛОВА EFFECTIVE COMMUNICATION OF PRESCHOOL CHILDREN IN THE CONTEXT OF KNOWLEDGE OF THE LAWS OF THE ARTISTIC WORD

Аннотация. *Познание законов художественного слова в литературе оказывает огромное влияние на развитие и обогащение коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста в диалоговом общении и формирование умения устанавливать интерактивное взаимодействие с собеседником.*

Ключевые слова: эффективная коммуникация, развитие речи, диалоговое общение, художественное слово.

Abstract. *Knowledge of the laws of the artistic word in literature has a huge impact on the development and enrichment of communicative skills of preschool children in interactive communication and the formation of the ability to establish interactive interaction with the interlocutor.*

Key words: effective communication, speech development, dialogue communication, artistic word.

Современное время определяет обновленные формы общения, в которых диалоговый разговор не означает простой обмен информацией, потому что доминирующими становятся средства невербальной коммуникации, способность собеседников устанавливать взаимодействие и обмен опытом, чувственным, практическим, вербальным, информационным. Подобные явления меняют ориентированность в обучении с формирования умений просто общаться на развитие способности к диалоговому общению в профессиональной деятельности и в личной жизни. Поэтому направление развития речи и успешной коммуникации стоит уже в стандарте дошкольного образования.

Задачи социально-коммуникативного и интонационно-речевого развития имеют детерминированность возрастными особенностями дошкольного детства. И если на ранних этапах детства дети считаются умелыми слушателями литературных произведений, то на более старших становятся уже вдумчивыми рассказчиками, способными выразить свое мнение о героях и даже дать оценку их поступкам. Во многом это становится возможным по причине большого расширения активного словаря, морфологической структуры родного языка.

Общетеоретические вопросы развития речи детей дошкольного возраста раскрыты в трудах Д. Б. Эльконина, А. Н. Гвоздева, Л. С. Вы-

готского и др. Методологическую основу исследования составили теории развития детской речи К. Д. Ушинского, Е. И. Тихеевой, А. П. Усовой, М. М. Алексеевой, В. И. Яшиной, Ф. А. Сохина, А. М. Бородич. Речь дошкольника обеспечивает системное развитие основных психических процессов личности детей. Не стоит забывать и социальной зависимости развития речи детей как в плане свободного общения, так и в аспекте расширения словарного запаса. Современные тенденции развития общества выдвигают в качестве критериев успешного общения не только его техническую характеристику, сколько его эмоционально-выразительную сторону. Именно усваиваемые и используемые ребенком средства эффективной коммуникации в первую очередь определяют отношение к нему окружающих людей. Общение становится особой школой социальных отношений. Следует отметить, что конкретная реализация коммуникативной компетентности в старшем дошкольном возрасте культурно и социально обусловлена. В этой связи актуальной остается проблема формирования коммуникативных умений дошкольников не только в непосредственном общении, но и через специальные средства монологической и диалоговой речи. Мы проанализировали литературу по данному вопросу и пришли к выводу, что использование художественного слова в развитии коммуникативных умений старших дошкольников и способности выстраивать диалоговое общение является составной частью общего развития их творческих способностей и затрагивает познавательную и эмоционально-волевую сферы ребенка. В основе данной системы лежит опыт восприятия содержания и художественной формы литературных произведений [2, с. 112]. Ознакомление с разными жанрами литературы, их специфическими особенностями вводит ребенка в мир художественных образов, понимание которых расширяет их словарный запас и умение свободно высказывать свое мнение. Развивается умение передачи в образном слове определенного содержания, а также умение использовать разнообразные языковые средства в собственной монологической и диалогической речи.

Художественное слово помогает понять красоту звучащей родной речи, оно учит ее эстетическому восприятию окружающего и одновременно формирует нравственно-этические представления. По словам В. А. Сухомлинского, художественное слово – тропинка, по которой умелый, умный, думающий воспитатель находит путь к сердцу ребенка [4, с. 78]. Произведения детской художественной литературы дают возможность детям старшего дошкольного возраста познако-

миться, усвоить и отразить в своем общении образцы русской литературной речи. Эти образцы различны по своему воздействию: точность выражения мысли дети усваивают в прозе; мелодика родной речи лучше раскрывается для ребенка в стихотворной форме; меткая выразительность языковых форм ярко раскрываются в сказочных образах, а волшебные истории учат их использовать сравнение и юмор для создания или передачи образов. По словам Е. А. Флериной, они дают готовые языковые формы, словесные характеристики, которыми оперирует ребенок [5, с. 24].

Интерес тот факт, что еще в предшкольном возрасте дети осваивают грамматические и лексические основы родного языка в своем единстве. Именно на произведениях детской художественной литературы дети учатся способам художественного выражения, знакомятся с многообразием языковых возможностей.

В контексте социально-коммуникативного развития личности детей в старшем дошкольном возрасте художественная литература выступает ярким и эффективным средством. Само по себе детское литературное произведение вызывает у детей неподдельный интерес, пробуждает бурную фантазию, помогает выбирать положительные образы и поступки. Получив опыт эмоционально-чувственного сопереживания, с героями произведения, дети способны перенести его в повседневное общение с людьми в своем близком окружении [1, с. 37]. Литература помогает излагать свое отношение к прослушанному, используя сравнение, метафоры, эпитеты, другие средства образной выразительности, владение которыми в свою очередь существенно повышает уровень развития коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста.

Теоретико-методологическую основу исследования составили работы отечественных ученых, посвященные: теории речевой деятельности (Л. Выготский, Н.А. Леонтьев, М. Р. Львов); теоретическим аспектам организации коммуникативной деятельности у дошкольников (Л. И. Божович, Л. Выготский, А. В. Запорожец, А. А. Люблинская, М. И. Лисина, Т. А. Маркова, В. Г. Нечаева, Т. А. Репина, А. Г. Рузская); методическим основам работы с детской художественной литературой (Г. Н. Кудина, З. Н. Новлянская, Т. Г. Ромзаева, М. С. Соловейчик, М. Р. Львов, О.В. Сосновская).

Особое внимание ученые и практики уделяют возможности художественного слова к развитию словесного творчества старших дошкольников. О.С. Ушакова видела основу словесного творчества в развитии языковой чуткости ребенка, поэтому уделяла особое внимание

творческим заданиям на основе прочитанного, которые помогают детям не только понять значение слова, но и его образность, символику, поэтику. В. И. Яшина, М. М. Алексеева систематизировали методы работы по использованию художественного слова в системе формирования коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста [5, с. 49]. Большая часть ученых и практиков, работающих в данном направлении уделяют особое внимание грамматическим, интонационным, художественным приемам литературы, которые не просто развивают речевые навыки детей, но и расширяют границы их личности (С. А. Алиева, Н. В. Гавриш, О. И. Соловьева). При этом достаточно часто дети дошкольного возраста из подлинно художественного произведения усваивают лишь его сюжетную схему и абстрактные, схематические представления об его образах, а не многогранность речевых возможностей и художественных образов.

Новый взгляд на чтение детской художественной литературы в детском саду предполагает отказ от наивно-реалистического отношения к литературе и к искусству в целом. Основным моментом в такой схеме не должно оставаться простое восприятие сюжета и выделение основных героев. Намного важнее становится личное отношение автора к его героям, самих героев к жизненным ситуациям и причинно-следственные связи событий.

Удивительная способность литературного жанра позволяет наглядно проиллюстрировать модели поведения разных персонажей. Именно этот факт определяет возможность личностному проникновению ребенка в идею произведения и форы, через которую он показан.

По этим причинам к выбору детского художественного произведения предъявляется много особенных требований. Это должны быть полноценные в художественном отношении произведения детской литературы, написанные как специально для детей, так и адаптированные для детского чтения, фольклора, изучаемые целостно.

Художественное слово в системе формирования эффективной коммуникации детей старшего дошкольного возраста выступает эффективным средством при создании определенных педагогических условий [3, с. 156]:

– интеграция литературно-аналитической, сочинительской и театрализованной деятельности дошкольников в процессе ознакомления с художественным словом;

– использование игровых упражнений и игр по формированию коммуникативных умений на материале художественной детской литературы;

– использование педагогических приемов профилактики барьеров общения детей.

В новых государственных требованиях дошкольного образования отмечено, что метапредметный подход развивает эмоциональную культуру личности дошкольников, формирует социально значимое отношение к миру и искусству, способствует развитию художественных способностей и познавательному развитию в целом (творческое воображение, образное мышление, эстетические чувства), воспитывает эмоциональную и интеллектуальную отзывчивость при восприятии детьми художественного произведения, формирует эстетический вкус.

По мнению В. Г. Маранцмана, «включение смежных искусств в изучение литературного произведения помогает нам управлять потоком ассоциаций, стимулировать возникновение определенных представлений в сознании будущего читателя [2, с. 67]. При этом у старшего дошкольника не складывается ощущение того, что представление ему навязано. Оно возникло само собой. И эта свобода его появления придает возникшему образу личностный характер. Таким образом, смежные искусства могут усилить сопереживание, субъективную сторону разбора и понимания произведения». Они привлекают внимание, создают разрядку, пробуждают познавательный интерес, как к самой литературе, так и к чтению в последующем.

Организацию работы по осмыслению литературного произведения М. С. Васильева, М. И. Оморокова, Н. Н. Светловская представили в схеме, в основу которой положены законы восприятия и понимания произведения, психологические особенности его понимания детьми старшего дошкольного возраста.

На подготовительном этапе для включения детей в тему чтения рекомендуется применять дополнительные средства: чтение малых фольклорных жанров, например, загадок по теме; показ репродукции картин, демонстрацию слайдов, фото; прослушивание музыкальных произведений или отрывков из них. Предварительное рассматривание иллюстраций поможет уточнить предположения по теме предстоящего чтения.

Первичное восприятие текста, как правило, обеспечиваются таким приемом, как чтение педагогом вслух. Во время чтения внимание детей полностью направленно на слушание произведения и сопереживание чтецу.

В рамках соблюдения методики ознакомления с литературным произведением в дошкольном образовании отдельное внимание уделяется словарной работе. Качественная предварительная словарная работа позволяет ребенку увидеть и понять красочность, образность и выразительность языка произведения, переживания автора и его внутреннее желание помочь своим героям.

По мнению М. С. Соловейчика, основной элемент художественной литературы – образ. С. П. Редозубов выделяет ряд приемов, которые помогают детям старшего дошкольного возраста достигнуть яркого восприятия художественных образов. К ним относятся [2, с. 74]: рассказ воспитателя о периоде написания произведения в целом, жизни автора, особенностях быта народа; чтение произведения с использованием элементов театральной педагогики (ролевая, интонационная, тембровая выразительность); проработка отдельных выражений, описаний, характерных слов персонажей; отдельное прочтение наиболее важных и интересных отрывков произведения.

М. С. Соловейчик указывает, что именно работа над образами в их взаимодействии представляет собой анализ художественного произведения. При условии выполнения подобных условий в работе с произведениями детской художественной литературы дети глубоко вникают в их смысл, образы главных героев и описания природы, быта, костюмов определенного времени народа. Сравнение линии поведения каждого героя и собственного отношения к ним выстраивается основная идея произведения, а значит и задумка автора. Такая технология ставит ребенка в позицию не слушателя, а собеседника, участника действий, сопровождающего вместе с героями и автором весь сюжет. А это уже диалоговое общение.

Таким образом, знакомство с художественным словом в произведениях детской литературы в системе формирования успешной коммуникации старших дошкольников осуществляется посредством разного рода традиционных и нетрадиционных форм и методов, творческих заданий, значение которых заключается в том, чтобы образно и ярко оживить услышанное, воссоздать его в воображении старшего дошкольника, предоставить детям возможность заново почувствовать, пережить, сделать ближе, а значит, лучше выстроить диалоговое общение со сверстниками и взрослыми.

Литература

1. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. – М., 2009.
2. Карпинская Н. С. Художественное слово и воспитание детей. – М., 2012.
3. Короткова Э. П. Обучение детей дошкольного возраста рассказыванию. – М., Просвещение, 2014.
4. Кудрявцев В. Т. Развитие детства и развивающее образование: культурно-исторический подход. – Дубна, 2016.
5. Тивикова С. К. Развитие речи средствами народно-поэтического языка. – Новгород, 2013.

УДК 821.161.1

Богачева Ирина Викторовна

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

Bogacheva I. V.

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

E-mail: ira-bog.2019@mail.ru

**ЭЛЕМЕНТЫ ПИКАРЕСКИ В СТРУКТУРЕ ОБРАЗОВ
В РОМАНЕ «ЖИЗНЬ И НЕОБЫЧАЙНЫЕ ПРИКЛЮЧЕНИЯ
СОЛДАТА ИВАНА ЧОНКИНА» В. ВОЙНОВИЧА**

**PICARESCHI ELEMENTS IN THE STRUCTURE OF IMAGES
IN THE NOVEL «LIFE AND EXTRAORDINARY ADVENTURES
OF SOLDIER IVAN CHONKIN» V. VOINOVICH**

Аннотация. *Цель статьи – исследование специфики проявления традиции жанра «плутовского романа» в художественной структуре романа «Жизнь и необычайные приключения солдата Ивана Чонкина» В. Войновича. Поэтика романа представляет собой сложную жанровую структуру, в которую органично включены некоторые традиционные мотивы и образы пикарески: образ плута, мотив испытания и др. В романе создается смеховая стихия, характерная для плутовского жанра; использована целая система средств создания комедийного эффекта: комическая гипербола, гротеск, травестирование и карикатура; характер смеха в произведении – преимущественно сатирический.*

Ключевые слова: *плутовский роман, пикареска, пикаро, плут, комическое, сатира, фарс, травестия.*

Abstract. *The purpose of the article is to study the specifics of the manifestation of the tradition of the genre of «picaresque novel» in the artistic structure of the novel "the Life and extraordinary adventures of soldier Ivan Chonkin" by V. Voinovich. The poetics of the novel is a complex genre structure, which organically includes some traditional motifs and images of picaresque: the image of the trickster, the motif of the test. The novel creates a laughing element characteristic of the roguish genre, uses a whole system of means to create a comedic effect: comic hyperbole, grotesque, travesty and caricature; the nature of laughter – mainly satirical.*

Key words: *roguish romance, picaresque, picaro, rogue, comic, satire, farce, travesty.*

В современной зарубежной и отечественной литературе наблюдается стремление к усилению механизмов контаминации разных жанров

в структуре художественного повествования. Смещение жанровых границ становится возможным в результате жанрового подражания, пародии, стилизации, аллюзивных отсылок, цитирования и реминисценций [8, с. 3] – подобная поливалентность характерна для поэтики постмодернизма.

В полной мере эти тенденции проявились в творчестве В.Н. Войновича. Роман «Жизнь и необычайные приключения солдата Ивана Чонкина» (1969–1975) – одно из значительнейших произведений второй половины XX в. Многие исследователи творчества писателя говорят о синтетичности жанровой структуры романа (Ю. Манн, М. Покотыло, Э. Шафранская). Смещение в его поэтике признаков авантюрного романа, эпопеи, парадокса, анекдота, сказки и антиутопии констатирует М. В. Покотыло [6, с. 129–132]. Но особую роль в жанровой структуре произведения играют именно «плутовские» элементы.

Значение авантюрного романа для развития европейской литературы велико. Несмотря на свою «завершенность», он оказал влияние на становление и развитие многих эпических жанров последних столетий: его художественные элементы органично встраиваются в поэтическую структуру произведений авторов разных национальных литератур разных исторических периодов.

Классический плутовской (авантюрный) роман – или пикареска – одна из ранних жанровых разновидностей романа, возникшая в Испании в XVI–XVII вв. В основе его сюжета – рассказанная в форме автобиографии история походов плута, мошенника, авантюриста, пикаро(рсаго:пройдоха). Он пытается выжить в сложных жизненных обстоятельствах, ничем не гнушаясь в достижении целей; но таким его сделала ужасающая действительность: его циничное плутовство – порождение среды. Важнейшие мотивы пикарески: мотив дороги, странствий – в широком смысле – мотив испытания, изображаемые иногда в нарочито сниженной форме. Также значим здесь и мотив воспитания (антивоспитания) рассказчика. В этой связи особое смысловое наполнение получает образ наставника – обычно трагестированный его вариант. Плутовской роман тесно связан со сферой комического: его авторы нередко прибегали к сатирическому способу изображения действительности.

Жанровая традиция очевидна, прежде всего, на уровне системы персонажей. Так и в романе Войновича она преломляется в первую очередь в образе главного героя. В первой книге романа центром повествования является красноармеец последнего года службы Иван Чонкин, отправленный накануне войны в село Красное (бывшее Грязное – игра ав-

тора с топонимами) охранять совершивший аварийную посадку самолет. Начинается война – и в общей суматохе о незадачливом солдатике, раздражавшем командиров фактом своего существования, предпочли забыть: комическое здесь удваивается: никому не нужный охранник стережет никому не нужный объект. Так начинается новая жизнь героя, представляющая собой попытку приспособиться к странным обстоятельствам, выжить в том абсурдном положении, в котором он оказался. Нелепость воссоздаваемой в фарсовой тональности ситуации, очевидна.

В жизни Чонкина было немало испытаний, сближающих его с героями пикарески: раннее сиротство, нелегкая жизнь у родни, превратившей его в батрака, детский дом, издевательства сослуживцев и командиров. Не повезло герою и с «наставниками» – безустанно муштровавшим его дежурным по части, «ученым» соседом Гладышевым, который с удовольствием делился своими научными познаниями с героем, что не помешало ему впоследствии написать на него донос. Но при этом в Чонкине отсутствует злость на не всегда справедливый к нему мир – жизненные трудности не превратили его в циника. Он, безусловно, фигура комическая, воссоздаваемая автором с помощью целой системы смеховых приемов: у него нелепая внешность – кривые ноги, красные уши (комизм тела), его поведение нередко алогично (с подачи соседа-сплетника всерьез ревнует свою подругу Нюру к кабану Борьке), видит странные, абсурдные сны. Здесь звучит легкий, жизнерадостный смех, наполненный отзвуками карнавала. Книга изобилует чисто комическими эпизодами, построенными на приемах грубого комизма и не несущими никакого критического заряда. Смех этих эпизодов по своему характеру фарсовый. Солдат Чонкин живет не по законам военного времени. Война и репрессии где-то на втором плане. Конечно, с данным образом никак не вяжутся героические образы солдат, сражавшихся и погибавших на полях Великой Отечественной войны. Он, скорее, их смеховой двойник или антипод. Автор использует здесь традиционный фарсовый способ изображения реальности (на первом плане – личная жизнь персонажей, исторические события – лишь фон этой приватной жизни).

Исследователи и критики не раз пытались провести литературные параллели, сравнивая Чонкина с героями М.Е. Салтыкова-Щедрина, но в первую очередь – с солдатом Швейком. Важно отметить, что сопоставление героя Войновича со Швейком не совсем корректно. Персонаж Гашека активен – он попадает в нелепые ситуации в силу своего характера. Герой же Войновича – фигура пассивная, он не ищет приключений – они навя-

заны ему извне обстоятельствами. Похождения плута в романе Войновича нет, скорее перед нами предстает цепочка злоключений маленького человека – так пародийно снижается мотив дороги, испытаний – ключевой для плутовского романа. А солдат Швейк плутует осознанно, и к нему применимы многие из тех качеств, которые являются ключевыми для образа пикаро. Чонкин же с трудом вписывается в систему триады карнавальных героев дурак-шут-плут.

Карнавальный образ средневекового шута сумел вобрать в себя все негативные моменты поведения внекарнавальной жизни, он – проказлив, ленив, агрессивен, похотлив, глуп. Эти порочные качества роднят его с дураками и плутами, фигуры которых в карнавальной системе образов наделены безнравственными и аморальными пороками. Главный атрибут дурака – беспросветная глупость, бессмысленность и порочность поведения. Ему прощительна любая глупость, произвольная выходка [4, с. 110].

Иная поведенческая стратегия у Ивана Чонкина. Ему скорее достается роль простодушного простака, или бессознательного шута, не понимающего, да и не принимающего конвенциональности окружающего мира [2, с. 91]. Поэтому и задача героя в романе – разоблачать благодаря своей наивности дурную, ложную условность в человеческих отношениях. Это очень удачная авторская маска (но не маска героя), используемая им для сатирико-иронического изображения действительности. Есть вещи, о которых Войнович может говорить исключительно устами простака Чонкина. Такая «форма «непонимания» – нарочитого у автора и простодушно-наивного у героев – является организующим моментом почти всегда, когда дело идет о разоблачении дурной условности» [1, с. 93].

Гипертрофированно-наивное восприятие реальности Чонкиным по контрасту усиливает впечатление абсурдности происходящего. Здесь комическая гиперболизация служит не созданию комического эффекта, а способствует углублению серьезного содержания. Этот образ ценен и сам по себе, поскольку его фигура объединяет, цементирует сюжет и своей судьбой дает возможность высветить нравственную и общественную суть многих проявлений системы тоталитарного государства.

При этом герой прекрасно осознает свою никчемность – он наивен, но не глуп. Чонкин маскирует обиду на власть смешными выдумками, пытаясь найти достойное объяснение происходящему и сохранить лицо в унижительной ситуации. Алогизм его поступков – мнимый. Автор изображает переживания человека, жаждущего «служить верой и правдой», но ощущающего при этом свою ненужность, невостребованность.

Так в смеховой стихии начинают звучать серьезные интонации. В конечном итоге нелепый Чонкин одерживает победу над ситуативными «противниками» – капитаном Милягой и его сподручными, захватив их в плен, – так в романе происходит характерная для комических жанров карнавальная смена верха и низа. Но в финале звучит гротескный аккорд – из рук генерала герой получает орден «за то, что один сражался с целым полком» [3], брошенным на его уничтожение – автор трагически переосмысливает саму идею награждения в подобной ситуации. Далее события развиваются в соответствии со смеховой логикой: награду сразу же отбирают, а самого Чонкина арестовывают. Так, последовательно абсурдируя ситуацию, автор намеренно доводит ее гротескной кульминации.

Если развивать тему плутовства, то в произведении немало персонажей, имеющих в структуре своего образа плутовской элемент. Многие вынуждены хитрить, плутовать, чтобы выжить в той страшной реальности, которая не столько выписывается, сколько намечается автором, но от этого не становится менее страшной. Скажем, «старый газетный волк» Ермолкин, заслугой которого считалось то, что он обладал «испепеляющей страстью любую статью или заметку выправлять от начала и до конца так, чтобы читать ее было совершенно невозможно». От новостей он «шарахался в панике», «ястребом кидался на любое живое слово в чужих газетных заметках, выправляя дом на “здание”, красноармеец на “красный воин”... и т. п.» [3]. Мотивы подобного поведения персонажа находят объяснения в тексте – не обладая талантом, он вынужден выкручиваться, чтобы сохранить место, статус. Это глубоко пародийный образ: автор неслучайно прибегает к комической гиперболе и пародии: в каждой строчке здесь сквозит сатирическая ирония, зло высмеивающая подобных ремесленников от журналистики.

Ермолкин не безобидный плут, это беспринципный приспособленец. Так, после ареста Чонкина, он предлагает Нюре отречься от неблагонадежного друга: «Мы напишем, что вы как будущая мать от себя и имени вашего ребенка решительно отмежевываетесь от так называемого Чонкина» [3]. Политизированный язык героя, изобилующий пропагандистскими штампами, призван усилить комизм изображаемой ситуации. Но эффект оказывается прямо противоположным – такая готовность к предательству, культивируемая системой, переводит повествование в плоскость трагико-драматического. Усиливает впечатление серьезного и то, что газетчик совершенно искренен в своих намерениях: в его системе координат такой поступок – норма. Психологическую сущность классического плута составляет эмоциональная незадействованность: его подлость – следствие его отстраненности. И отстраненность

в том, что пикаро органически не способен к сопереживанию [7, с. 134–136]. Эти черты отчетливо явлены в образе Ермолкина.

Важно отметить, что Нюра (женский вариант простака Чонкина), несмотря на свою наивность и необразованность подсознательно чувствует «неправильность», «ненормальность» подобного поступка. Автор показывает, что именно таким простакам – смешным, доверчивым, но и искренним в своих проявлениях – свойственно интуитивное понимание должного.

Многие персонажи в романе в какой-то мере хитрят, каждый по-своему старается выжить. Как и классический пикаро, они не обременены понятиями о нравственности, также трусливы и изворотливы в сложных для них ситуациях. Автор со злой иронией ставит их в положение, в которых их худшие качества проявляются выпукло и рельефно: скажем, сотрудники Учреждения – Миляга и Клим Свинцов, избивая старого еврея, осмелившегося назваться именем Сталина, с ужасом обнаруживают, что фамилия их жертвы – настоящая и начинают перед ним пресмыкаться, предполагая в нем родственника Вождя. Смех этого эпизода откровенно издевательский – писатель карикатурно изображает гнетущую атмосферу, а также жестокие порядки, насаждаемые режимом. И если у Свинцова наступает некоторое прозрение, то приспособленчество Миляги достигает своего апогея в сцене его пленения советскими солдатами, отправленными для борьбы с «бандой Чонкина». Полагая, что оказался в плену у немцев (комизм путаницы), он старался показать свою «лояльность», выкрикивая здравицы в честь Гитлера, за что и был приговорен к расстрелу, а «начальник СМЕРШа, провожая взглядом своего коллегу в последний путь, думал: “Дурак ты, капитан! Ох и дурак!”» [3].

Во второй части Чонкин выписан уже как герой плутовского романа, он начинает присматриваться к враждебному миру, что позволяет писателю показать наиболее характерные пороки изображаемой им действительности, используя перспективу «снизу» и «изнутри».

Прибегая к комическим способам изображения: пародии, травести, алогизму, гротеску и гиперболе, писатель достигает главной цели романа – продемонстрировать утопичность идеи построения коммунизма. Последовательное абсурдирование советской действительности довоенной и военной поры способствует сатирическому снижению, профанации самой сути этой идеи. Эстетический эффект в романе достигается на пересечении грубого комизма и серьезного – синтез, показательный для смеховой культуры XX в.

В романе задействованы некоторые принципы поэтики пикарески, но вряд ли это целенаправленное включение элементов авантюрного романа в жанровую структуру произведения. Это и не пародийное обыгрывание жанрового источника: здесь можно, скорее, говорить о явлении интертекстуальности. Этот факт, а также активное использование пародийных и игровых приемов свидетельствует о том, что автор, придерживаясь принципов реалистического изображения, в своих художественных исканиях близок к эстетике постмодернизма.

Литература

1. Бахтин М. М. Формы времени и хронотопа в романе // Вопросы литературы и эстетики. – М.: Худож. лит., 1975. – С. 234–407.
2. Бахтин М. М. Эпос и роман. – М.: Азбука, 2000. – 304 с.
3. Войнович В. Жизнь и необычайные приключения солдата Ивана Чонкина. М.: Книжная палата, 1990. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://e-libra.ru/read/477971-zhizn-i-neobychnye-priklucheniya-soldata-ivana-chonkina-peremeschennoe-lico.html>
4. Гусева С. В. «Дурацкая литература» и карнавальный «праздник дураков»: особенности интерпретации традиций, мотивов и образов /Проблемы истории, филологии, культуры. – М., 2007. – С. 106–112.
5. Зубарева Е. Ю. Миф, сказка, антиутопия (Жанровые эксперименты в романе В. Н. Войновича «Монументальная пропаганда» и литературная традиция) // Вестник ЦМО МГУ. – 2011. – № 4. – С. 82–86.
6. Пинский Л. Испанский плутовской роман и барокко // Вопр. лит. – 1962. – № 7. – С. 130–152.
7. Покотыло М. В. Контаминация жанровых признаков в романе В.Н. Войновича «Жизнь и необычайные приключения солдата Ивана Чонкина»// Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота, 2013. – № 3 (21): в 2-х ч. Ч. I. – С.129–132.
8. Сейбель Н. Э. Традиции «Симплициссимуса» в современном немецком романе («Жестяной барабан» Г. Грасса) // Серия “Symposium”, XVII век в диалог эпох и культур. Выпуск 8 / Материалы научной конференции. – Санкт-Петербург: Санкт-Петербургское философское общество, 2000. – С.134–136.
9. Шарифова С. Ш. Понятие, механизмы и формы жанрового смешения в современной романистике [Электронный ресурс]. – URL: http://actualresearch.ru/nn/2010_4/Article/philology/sharifova.pdf. (Дата обращения: 16.04.2019).

УДК 378.12

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

ПРИЧИНЫ ВОЗНИКНОВЕНИЯ ОРФОГРАФИЧЕСКИХ И ПУНКТУАЦИОННЫХ ОШИБОК В ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

THE CAUSES OF SPELLING AND PUNCTUATION ERRORS IN STUDENTS' WRITTEN LANGUAGE

Аннотация. *Статья посвящена исследованию причин возникновения орфографических и пунктуационных ошибок в письменной речи обучающихся. Авторы отмечают, что при прочной теоретико-методологической базе обучения орфографии и пунктуации, а также и при распространении письменного общения среди обучающихся проблема допущения ошибок в письменной речи все еще остается весьма острой. Весь комплекс орфографических и пунктуационных ошибок, которые могут быть допущены обучающимися, обусловлен объективными и субъективными причинами.*

Ключевые слова: орфография, пунктуации, письменное общение, лингвистические способности.

Abstract. *The article is devoted to the study of spelling and punctuation errors in the written language of students. The authors note that with a solid theoretical and methodological base for teaching spelling and punctuation, as well as with the spread of written communication among students, the problem of making mistakes in writing is still very acute. The whole complex of spelling and punctuation errors that can be made by students is due to objective and subjective reasons.*

Key words: spelling, punctuation, written communication, linguistic abilities.

Значимость овладения письменной речью напрямую связана с важнейшими достижениями интеллектуально-психической развитости детей и подростков. В формировании и освоении письменной речи участвуют психофизиологические процессы, в то время как интеллектуальные механизмы отвечают за усвоение и использование изученных правил при правописании русскоязычных слов. Значимость овладения письменной речью и безошибочного написания слов напрямую связана с уровнем речевой развитости личности, а также и с показателями его интеллектуального развития.

Актуальность выбранной темы связана с повышающимися требованиями к освоению безошибочной письменной речи среди выпускников современных школ. С введением требований федерального государственного образовательного стандарта значимость орфографии и лексико-грамматической правильности письменной речи подчинена дальнейшему успешному развитию личности в освоении профессии и получении специальности.

Ключевое противоречие состоит в том, что при прочной теоретико-методологической базе обучения орфографии и пунктуации, а также и при распространении в современном мире письменного общения среди обучающихся проблема допущения ошибок в письменной речи все еще остается весьма острой. Сохранение подобного высокого уровня безграмотности в письменной речи указывает на недостаток эффективных способов обучения орфографии и пунктуации русского языка. Следовательно, целенаправленное изучение ошибок в письменной речи обучающихся позволит выработать и оценить наиболее эффективную систему их коррекции и преодоления.

При выработке методики работы с обучающимися по исправлению орфографических и пунктуационных ошибок следует тщательно анализировать причины возникновения данных ошибок в письменной речи. Причем, изучение причин ошибок далеко не всегда указывает на то, что ученик недобросовестно подготовился к уроку: зачастую в безграмотности особое место занимает тот или иной уровень лингвистических способностей ученика.

Определяя специфику и место развития лингвистических способностей в орфографической и пунктуационной грамотности обучающихся, О.А. Белобрыкина пишет, что «все компоненты лингвистических способностей находятся в тесной взаимосвязи и взаимодействии, тем самым, формируя лингвистический комплекс, некоторое единство, на основании которого личность способна осуществлять речевую деятельность с представителями того же языка» [2, с. 34].

В структуру лингвистических способностей, таким образом, входят следующие компоненты по Л. С. Вороновой:

- фонетические способности;
- фонематические способности;
- лексические способности;
- грамматические способности [3, с. 41].

Под понятием языковых способностей Т. В. Ахутина определяет такую «многоуровневую, иерархически соподчиненную, организованную систему, которая формируется и существует в психической структуре носителя языка, и приобретает в результате естественного процесса онтогенетического развития» [1, с. 171].

К этим лингвистическим психическим особенностям Н. С. Закирова относит следующие компоненты: чувство языка, а также лингвистическое мышление [11, с. 104]. Присутствие данных способностей также необходимо для успешного и полноценного развития грамотной речи, в том числе, не только устной, но также и письменной.

Под чувством языка следует понимать такой феномен интуитивного освоения языка, который позволяет личности устанавливать понимание идиоматических, лексических, стилистических и других функциональных конструкций, и, на основании данных единиц, восстанавливать целостную коммуникативную интенцию, видеть имплицитный контекст, который заложен в содержание речевого высказывания, другими словами – видеть контекст речевого сообщения даже в том случае, если он не выражен формальными языковыми единицами [11, с. 24]. Чувство языка естественным образом формируется в сознании ребенка в случае, если он с раннего возраста включен в ситуации языкового общения, видит и слышит конкретные фразы и высказывания, которыми обмениваются носители языка между собой, а также в отношении которых формируют ту или иную эмоциональную реакцию. Данный опыт закрепляется на подсознательном уровне, и в дальнейшем становится опорой для самостоятельной речевой деятельности ребенка.

Как определяет данный феномен Т. В. Ахутина, чувство языка – это такое обобщение лексико-грамматических и семантических значений, которое происходит в форме генерализации без начального, либо сознательного отделения элементов, составляющих речевое высказывание [2, с. 98]. Чувство языка складывается стихийно в результате овладения речью, а также основополагающими когнитивными механизмами речепроизводства, на основании чего происходит контроль правильности оформленного высказывания, а также привычности высказывания. Овладение чувством языка, как считает Т. Г. Егоров, является одним из наивысших

уровней владения языком, так как с формального уровня позволяет достигнуть уровень формирования языковой личности [9, с. 59].

В структуре чувства языка лежат два основных процесса: это ассоциативное мышление, а также мышление по аналогии. Операция ассоциации включает в себя формирование обобщенного представления на основании учета и интерпретации формальных признаков в логико-семантической последовательности. Овладев ассоциативным мышлением, личность способна установить связь между отдельными представлениями, осознать их природу и начать использовать в непосредственной речевой деятельности.

Использование ассоциативного мышления, как отмечает Г. А. Богданова, способствует более быстрому усвоению морфологических единиц языка, вследствие чего личность способна определять их в составе словоформ, определять родственность между словами, формировать семантические группы, категории слов на основании построения ассоциативных блоков [3, с. 81].

Вместе с тем, необходимо отметить, что само по себе наличие чувства языка не предрасполагает ребенка к эффективному освоению орфографических и пунктуационных норм без мер по развитию и применению данной способности в учебной деятельности. Для того, чтобы методически обосновать использование лингвистических способностей в преодолении ошибок в письменной речи, необходимо определить психологическую характеристику данного явления. Как считает О. А. Белобрыкина, основой для чувства языка является подсознательное языковое обобщение, на основании которого личность способна закреплять собственные впечатления на основании полученного эмоционального опыта, и выражать данное впечатление в форме определенного слова, словосочетания или фразы [4, с. 14].

Следовательно, при анализе причин возникновения ошибок в письменной речи у учащихся следует оценивать, в первую очередь, показатели их интеллектуальной, логической развитости, а также успеваемость в смежных предметах, имеющих языковую специфику (например, иностранный язык, математика, физика).

К другим объективным причинам, которые также могут провоцировать допущение ошибок в письменной речи обучающихся, Т. Г. Егоров относит:

– отсутствие успешности в усвоении орфографической, пунктуационной нормы к моменту начала письменной проверки;

– недостаточное освоение речевых сфер, за счет чего происходит проникновение разговорной лексики в сферы обучения, в том числе, и в письменную речь;

– показатели психофизиологической усталости, негативного рабочего состояния в момент написания текста, письменной работы или сочинения;

– отсутствие умения видеть трудные случаи в написании тех или иных слов, применять изученные грамматические правила, использовать исключения и т.п. [9, с. 78].

Весь комплекс орфографических и пунктуационных норм, который используется учащимися при создании письменного текста, подразделяется на те, которые были изучены, и те которые еще не были изучены. Следует отметить, что к периоду 8 класса в программе обучения русскому языку все еще могут сохраняться те нормы, которые не были изучены учащимися. Следовательно, в структуру письменной работы не нужно включать те нормы, которые прежде учениками не изучались. Зачастую бывает так, что учащиеся в свободных формах письменного высказывания (например, сочинение), стремятся выразить собственную оценку малознакомыми словами, которые могли слышать по телевидению или в Интернете. Для предупреждения ошибок, связанных с недостаточным знанием малознакомых, но модных слов (например, неологизмы, американизмы и т.д.) учителю необходимо осуществлять анализ наиболее распространенных слов, которые используются сейчас в молодежном сообществе, и организовывать работу над их изучением в классе [11, с. 48]. Это не только позволит преодолеть наиболее типичные ошибки в письменной речи, но также повысит мотивацию к обучению норм современного русского языка.

Другая значительная причина, которая зачастую предопределяет допущение ошибок в письменной речи – отсутствие представления обучающихся о семантике слова, об их структурно-семантических признаках близости, родства. При введении новых слов, а также при изучении тех или иных принципов правописания, например, иноязычных слов, заимствованных в структуру русского языка, целесообразно приводить также этимологическую справку, привлекая к процессу освоения орфографических правил метапредметные знания из области смежных наук (например, иностранного языка), которые являются ресурсом для построения и записи вводимого слова. При подобном подходе обучающиеся не только будут уделять внимание особенностям орфографической

записи слов, но также будут формировать аналитическое мышление, использование которого в значительной степени повысит уровень владения русским языком, грамотность написания слов и т.д.

Таким образом, было определено, что весь комплекс орфографических и пунктуационных ошибок, которые могут быть допущены обучающимися, обусловлен объективными и субъективными причинами. К объективным причинам следует отнести недостаточно эффективные способы отработки материала, связанного с правильностью написания слов и предложений, присутствие в письменном задании материала, который еще незнаком обучающимся, недостаток налаженных метапредметных связей при анализе специфики правописания слова и т.д. К субъективным причинам следует отнести недостаток развитости лингвистических способностей, под которыми следует понимать такой комплекс языковых и внеязыковых особенностей восприятия речи, при которых освоение языка происходит наиболее быстро и качественно, обеспечивая возможность вступления личности в качественный процесс межличностного языкового общения. Компонентами лингвистических способностей являются: лексико-грамматические способности (развитый речевой слух, языковая память, лексико-грамматическая компетентность), экстралингвистические способности (языковое чутье, функциональное чутье, чувство языка), психологические особенности восприятия (развитие интеллектуальных операций обобщения и аналогии, способность к имитации, подражанию, развитая интуиция). При выработке системы работы по преодолению письменных ошибок в речи обучающихся требуется учет как объективных, так и субъективных факторов.

Литература

1. Ахутина Т. В. Трудности письма и их нейропсихологическая диагностика // Письмо и чтение: трудности обучения и коррекция: учебное пособие / под общ. редакцией кандидата педагогических наук, доцента О. Б. Иншаковой. – М., Воронеж, 2001. – 213 с.
2. Белобрыкина О. А. Речь и общение. Пособие для родителей и педагогов. – Ярославль: Академия развития, 1998. – 240 с.
3. Богданова Г. А. Русский язык без репетитора. Учебное пособие. В 2 частях. Часть 2. Пунктуация. – М.: ГЕНЖЕР, 2014. – 176 с.
5. Ветвицкий В. Г., Иванова В. Ф., Моисеева А. И. Современное русское письмо. – М.: «Просвещение», 2004. – 144 с.
6. Воронова Л. С. Нарушение письма у детей. Методические рекомендации. – СПб.: Издательство «Образование», 1994. – 86 с.
7. Гвоздев А. Н. Основы русской орфографии, 4 изд. – М.: Просвещение, 1954. – 365 с.

8. Егоров Т. Г. Психологическая классификация ошибок чтения // Хрестоматия по логопедии (извлечения и тексты): учебное пособие для студентов высших и средних специальных педагогических учреждений: В 2 тт. Т. II / под. ред. Л. С. Волковой и В. И. Селиверстова. – М.: Издательство «ВЛАДОС», 1997. – 656 с.
9. Елецкая О. В., Логинова Е. А. Проявления дисграфических и дизорфографических нарушений письма у учащихся средних и старших классов общеобразовательной школы // Практическая психология и логопедия. – 2005. – №1(12). – С. 42–48.
10. Ефименкова Л. Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов: Книга для логопедов. – М.: Просвещение, 1991. – 234 с.
11. Закирова Н. С., Царевская Е. Г. Преодоление смещений букв по кинематическому сходству // Логопед. – 2006. – №3. – С. 104.
12. Щерба Л. В. Основные принципы орфографии и их социальное значение, в его кн.: Избранные работы по русскому языку. - М.: Наука, 1957. – 425 с.

УДК 796

Волобуева Евгения Валерьевна

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

Volobueva E. V.

SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol

Email: volobueva_79@mail.ru

Михайличенко Станислав Дмитриевич

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

Mikhajlichenko S. D.

SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol

Email: Mikhaylichenko.stas19@mail.ru

Чичухин Роман Олегович

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

Chichukhin R. O.

SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol

Email: eliteroma@yandex.ru

**АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ФОРМИРОВАНИИ
ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У КАНДИДАТОВ
В МАСТЕРА СПОРТА ПО СПОРТИВНЫМ БАЛЬНЫМ
ТАНЦАМ В УСЛОВИЯХ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА**

**ANTHROPOLOGICAL APPROACH IN THE FORMATION
OF PROFESSIONAL COMPETENCIES OF CANDIDATES FOR
MASTER OF SPORTS IN SPORTS BALLROOM DANCING
IN A PEDAGOGICAL UNIVERSITY**

Аннотация. *Формирование профессиональных компетенций на основе антропологического подхода в современном образовании открывает нам наука антропология, которая изучает научные проблемы в практике междисциплинарного научного поиска при формировании и развитии качеств личности у человека. Авторы раскрывают особенности формирования необходимых компетенций в профессиональной подготовке кандидатов в мастера спорта по спортивным бальным танцам в условиях педагогического вуза, ведущие к созданию новой парадигмы и методологии в области подготовки специалистов широкого профиля.*

Ключевые слова: народная художественная культура, обучающийся, кандидат в мастера спорта по танцевальному спорту, антропологический подход, междисциплинарные связи, самостоятельная работа.

Abstract. *The formation of professional competences on the basis of anthropological approach in modern education is opened to us by the science of anthropology, which studies scientific problems in the practice of interdisciplinary scientific research in the formation and development of personality qualities in humans. The authors reveal the features of the formation of the necessary competencies in the professional training of candidates for master of sports in sports ballroom dancing in a pedagogical University, leading to the creation of a new paradigm and methodology in the field of training of specialists of a wide profile.*

Keywords: folk art culture, student, candidate for master of sports in dance sports, anthropological approach, interdisciplinary relations, independent work.

В условиях современного развития общества характеризующегося стремительным общественно-социальным развитием и ежедневного появления продуктов модернизации и интеллектуальной собственности, возникла опасность качественного развития образовательной системы в традиционной форме. Только за последнее десятилетие требования к выпускнику по профилю подготовки в хореографическом искусстве декларировались пятью государственными образовательными стандартами различного поколения (071301.62 Народное художественное творчество (2008), 071500 Народная художественная культура (2009), 51.03.02 Народная художественная культура (2015), (2018)) [6].

В классификаторе направлений подготовки кадров с высшим и послевузовским образованием 2019 года, подготовка мастеров спорта по спортивным бальным танцам не осуществляется и в основном всем спортсменам, с детства стремившимся к достижению высокого спортивного результата продолжить свое обучение в структуре высшего образования возможно только по направлениям подготовки 51.03.02 Народная художественная культура или 52.03.01 Хореографическое искусство [7].

В ОПОП ВО обучающийся должен освоить 2 блока дисциплин различного уровня: базовой и вариативный.

Проанализировав существующие учебные планы по направлениям подготовки в различных вузах Российской Федерации, мы выявили тенденцию соотнесения учебной дисциплины «Бальные танцы» к дисциплинам по выбору вариативной части ОПОП ВО с количеством от 2–6 зачетных единиц, за которые освоить методику исполнения и технику исполнительского мастерства в области спортивного бального танца на высоком уровне вызывает ряд проблем.

Условия образования в педагогическом вузе направлены на получение теоретических основ и методики преподавания различных дисциплин соответствующих профилю. Следовательно, в условиях педагогического вуза, как нельзя лучше можно использовать вариативную систему процесса обучения кандидатов в мастера спорта, способствующая акцентированию внимания с узко предметного на межпредметный путь рассмотрения проблемы, когда за формирование одной и той же компетенции отвечает комплекс дисциплин, направленных на формирование общего результата – компетенцию.

Стратегически это вполне оправданный, но достаточно длительный способ формирования необходимого комплекса умений и навыков, ведущий к созданию новой парадигмы и методологии в области подготовки специалистов широкого профиля.

Формирование профессиональных компетенций на основе междисциплинарного подхода в современном образовании открывает нам наука антропология, которая изучает научные проблемы в практике междисциплинарного научного поиска при формировании и развитии качеств личности у человека. Она включает в себя изучение форм и факторов изменчивости индивида и личности [1, с. 36].

Антропология гармонизирует и объединяет разобщенные знания о человеке, так как ее основной методологический принцип – это изучение растущего человека во всех его проявлениях и определяющих их причин, дифференцирующих факторов. Объектом ее деятельности является соматопсихическое пространство человека, с помощью которого человек рассматривается в типическом и индивидуальном состоянии. Например, воздействие на соматопсихическое состояние человека посредством условий жизни, социализации, процесса воспитания, жизнедеятельности и т.д. [5, с. 2].

Так, на основе междисциплинарного подхода и установки связей между предметами обучающийся сможет самостоятельно выстроить необходимую систему самостоятельных занятий для формирования необходимых профессиональных компетенций для повышения уровня исполнительского мастерства вне зависимости от направленности профильного обучения.

В педагогических вузах в структуре ОПОП ВО подготовки бакалавров обязательным является методический блок дисциплин, который позволяет расширить новый тип мышления, способный использовать постоянно расширяющийся интеллектуальный и научный потенциал в условиях интенсивной информатизации общества в своей профессиональной деятельности.

Объективный анализ дисциплин определяющие профиль и направленность позволяет использовать самостоятельную работу как основную форму для установления междисциплинарных связей и единства выработки теоретических и практических навыков, позволяющих усовершенствовать уровень техники исполнительского мастерства у кандидатов в мастера спорта по бальным танцам.

Самостоятельная работа в условиях педагогического вуза обеспечить сформированность компетенций определяющих результат и преобразование полученных знаний в процессе применения в своей профессиональной деятельности. Она выстраивается в строгой последовательности и осмысленности полученных знаний, характеризующиеся следующими признаками:

- понимание характера связей между знаниями;
- различие существенных и несуществующих связей;
- понимание механизма становления и проявления связей;
- понимание способов полученных знаний;
- понимание доступных принципов, лежащих в основе применения этих способов [4, с. 20].

С позиции антропологического подхода, объединяющего биологическое, духовное и социальное начало полученные в различных дисциплинах позволит организовать самостоятельную работу кандидата в мастера спорта по спортивным бальным танцам, способствующую эффективным тренировкам во вне учебное время.

Повысить уровень подготовки кандидата в мастера спорта по бальным танцам в самостоятельной работе помогает закон физики «переход от количества в качество», т.е. «самоотработка». Тело человека обладает мышечной памятью, поэтому очень важно, чтобы правильность движений и работы тела зафиксировалась и была доведена до автоматизма. Понимание и осознание движения, воспроизведение отдельных танцевальных элементов качественно зависит от количества времени потраченного на самостоятельную работу. Память воспроизведения движения рассматривается как состояние системы, связанная с механически-точным исполнением конкретного двигательного навыка, позволяющая продемонстрировать на высоком уровне исполнительского мастерства. Сама двигательная память собирает в себя систему освоенных компетенций, позволяющих танцору во время соревнований не задумываясь проявлять наилучшие профессиональные качества и получать высокий результат [2, с. 38].

Не только каждый танцор по отдельности, но и пара должны отрабатывать свои навыки в танцевальном зале, а именно: синхронность

движений, непростое парное взаимодействие, которое так важно в балльных танцах, и свои танцевальные связки каждого танца, т.е. организовать в процессе самостоятельной работы грамотный тренировочный процесс.

Тренировочный процесс, как отмечает, Клецов К. Г., в спортивных танцах в предсоревновательном периоде подготовки должен соответствовать специфике предстоящих соревнований в следующем:

– по структуре (разработанные для различных типов занятий серии тренировочных заданий обеспечивают соответствие педагогического процесса специфике предстоящих соревнований);

– по содержанию (в качестве основных средств подготовки должны выступать соревновательные комбинации именно тех танцев, которые входят в содержание соревновательной программы предстоящего турнира).

– по объему нагрузки (количество соревновательных комбинаций танцев двоеборья, как основной критерий объема тренировочной нагрузки, как в предстоящих соревнованиях) [3, с. 78].

Таким образом, использование антропологического подхода, в процессе формирования общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций у кандидатов в мастера спорта по спортивным балльным танцам, обеспечивается последовательной организацией самостоятельной работы, что является основным требованием в реализации ФГОС ВО в условиях педагогического вуза. Кандидат в мастера спорта овладевает комплексными способностями, необходимыми в педагогическом виде деятельности для выбора эффективных форм и методов организации самостоятельной работы, способствующих повышению своего уровня технического и исполнительского мастерства, нацеленного на достижение высоких спортивных результатов.

Литература

1. Актуальные проблемы качества образования в условиях перехода на уровневую систему высшего профессионального образования: материалы учебно-методической конференции / под ред. В. Г. Агеева. – Чебоксары: Изд-во Чуваш. ун-та, 2010. – 148 с.

2. Барабанщиков В. В. Психологическая саморегуляция состояния в спортивных танцах // Проблемы развития танцевальных видов спорта: Материалы VIII Всерос. науч.-практ. конф. – М., 2004. – С. 38–43.

3. Клецов К. Г. Предсоревновательная подготовка юниоров 12–13 лет в спортивных танцах: дис...канд.наук по специальности «Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры». – Омск, 2010. – 173 с.

4. Коваленко А. А. Структура единичных технических действий в спортивных танцах /А. А. Коваленко // Юбилейный сборник трудов ученых РГАФК, посвященный 80-летию академии.– М., 1998. – Т. 5. – С. 20–30.

5. Рубштейн Н. А. Что нужно знать, чтобы стать первым / Н. А. Рубштейн. – М., 2001. – С. 24–187.

УДК 372.83

Герман Роман Эдуардович

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

German R. E.

SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol

E-mail: romger@mail.ru

Лепетюхина Анастасия Сергеевна

СОШ № 30 г. Михайловска

Lepetyukhina A. S.

Secondary school number 30, Mikhailovsk

E-mail: lepet.97@yandex.ru

**ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ КУРСА
ОБЩЕСТВОЗНАНИЯ В СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ
ОБУЧАЮЩЕГОСЯ И ПРОФИЛАКТИКЕ
ОТКЛОНЯЮЩЕГОСЯ ПОВЕДЕНИЯ**

**THE FUNCTIONAL POTENTIAL OF THE COURSE OF SOCIAL
SCIENCE IN THE SOCIALIZATION OF THE PERSONALITY
OF THE STUDENT AND THE PREVENTION OF DEVIANT
BEHAVIOR**

Аннотация. В данной статье школа рассмотрена как институт социализации. Одним из важнейших инструментов социализации в школе является курс обществознания, так как в среднем образовательном учреждении он лучше всего транслирует знания об обществе, его структуре, функциях, нормах и отклонениях. Среди всего комплекса функций школы как института социализации важное место занимает выявление, предупреждение и профилактика девиантного поведения несовершеннолетних, для чего также может быть использован когнитивный и воспитательный потенциал курса обществознания.

Ключевые слова: обществознание, социализация, профилактика отклоняющегося (девиантного) поведения, учебно-воспитательный процесс, предметные, метапредметные и личностные компетенции личности, социальные науки, субъективный опыт обучающегося, социальные нормы.

Abstract. *The school is considered in this article as an institution of socialization. One of the most important tools of socialization in school is the course of social studies. In a secondary educational institution, the best course broadcasts knowledge about society, its structure, functions, norms and deviations, the course of social science. Among the whole complex of functions of the school as an institution of socialization, an important place is occupied by the identification, prevention and prevention of deviant behavior of minors, for which the cognitive and educational potential of the course of social science can also be used.*

Key words: social studies, socialization, prevention of deviant (deviant) behavior, the educational process, subject, meta-subject and personal competencies of a person, social sciences, subjective experience of a student, social norms.

Школа, как и любой другой институт социализации личности, выполняет определенный набор функций. К наиболее важной из них можно отнести передачу накопленного общественного опыта, заключенного в социальных нормах и правилах. В среднем образовательном учреждении лучше всего транслирует знания об обществе, его структуре, функциях, нормах и отклонениях курс обществознания.

Среди всего комплекса функций школы как института социализации важное место занимает выявление, предупреждение и профилактика девиантного поведения несовершеннолетних. Для осуществления данной задачи образовательные учреждения пользуются большим количеством средств и методов: от учебно-воспитательного процесса как такового до посреднической деятельностью между родителями, детьми и органами власти и управления.

В общеобразовательной организации центральное место в профилактике отклоняющегося поведения занимает учебно-воспитательный процесс. Для примера рассмотрим основные требования к основному общему образованию, которые отражены в Федеральном государственном образовательном стандарте (ФГОС). Данный стандарт закрепляет формирование предметных, метапредметных и личностных компетенций личности [2].

Наличие данных компетенций подтверждает построение личностно ориентированного обучения в современной школе. Обучение не только дает знания, но также формирует, корректирует черты индивидуальности ребенка, осуществляет воспитание, способствует формированию гражданских качеств и патриотизма. Таким образом, стандарт указывает на формирование портрета школьника, который:

- 1) знает социальные нормы и ориентируется в них;
- 2) имеет сложившуюся систему знаний о культуре и традициях своей страны и народов, проживающих в ней;

- 3) имеет соответствующую систему ценностей, оберегающую многонациональную, историческую, экологическую культуру;
- 4) понимает значение и место данных ценностей;
- 5) имеет навыки морального выбора и самоопределения;
- 6) имеет навыки практического применения социальных норм в коммуникации с другими людьми;
- 7) имеет представление о здоровом образе жизни и пагубных привычках, что является важным фактором предотвращения употребления табака, наркотических средств и алкоголя несовершеннолетними.

Помимо личного портрета школьника, ФГОС закрепляет основные требования к предметным результатам обучения, а именно к тем знаниями, которыми должен обладать обучающий в той или иной области по окончании основного общего образования.

Если обратиться к самому названию курса «Обществознание», то можно понять, что основная его цель – формирование знаний об обществе. Именно этот предмет школьной программы несет наибольшее количество информации о социуме, функциях, задачах, которые он выполняет, его особенностях, законах развития и функционирования. Все это осуществляется при помощи ознакомления с основами следующих социальных наук: социологии, психологии, политологии, правоведения, экономической теории, философии, культурологии, логики. Получая первичные знания об этих науках, учащиеся формируют базовые, необходимые знания не только об обществе, но и о строении научного знания. Таким образом, происходит развитие личности с опорой на общее с переходом в частные области знания, что соответствует гармоничному становлению индивида.

Таким образом, можно выделить основные блоки или группы целей, которые реализуются через осуществление обществоведческого обучения:

1. Знания о человеке как совокупности природного и социального начала, о его способностях, интересах, развитии и совершенствовании:

а) умения использовать эти знания для более глубокого осмысления мотивов и характера деятельности людей, а также в целях самопознания и самосовершенствования;

б) ценностные ориентиры: неприкосновенность человеческой жизни, неразрывная связь человека с природой.

В результате реализации данной цели у обучающихся формируются представления о месте человека в мире, о ценности человеческой жизни – все это становится базой в формировании социального поведения личности.

2. Представления о многообразии социальных общностей и особенностях социализации, о различных типах общественных отношений, о структуре и значении первичных коллективов, о социальных статусах и социальных ролях личности в обществе:

а) умение распознавать различные социальные общности, соотносить свои интересы и оценивать свое поведение с точки зрения интересов отдельных людей и групп; осознание собственного социального статуса и многообразия своих социальных ролей, умение прогнозировать их возможное и желательное изменение в будущем;

б) ценностные ориентиры в сфере социального взаимодействия;

в) вхождение в первичный коллектив дает человеку необходимую социальную защиту, возможность развивать ряд важных качеств, но и в то же время таит угрозу унификации, поэтому необходимо выбрать правильную модель поведения.

Именно через осуществление данных целей у несовершеннолетних формируются понимание сущности социального взаимодействия, а также ценностные ориентиры и навыки в общении с другими людьми и группами людей.

3. Знания о различных способах регулирования общественных отношений и поведения личности, нормативных структурах, символах культуры:

а) умение отличать фактическое от должного, составление личного представления о должном, готовность руководствоваться им, умение понять суть морального конфликта и найти его решение, умение и готовность руководствоваться в своем поведении правовыми и социальными нормами;

б) ценностные ориентиры: формирование осознанного морального выбора, системы норм, правил, принципов, а также правосознания [1].

Именно на этом этапе формируется целостная система норм и принципов поведения обучающихся, которые носят формальный (закреплены в нормативном акте, правовые нормы) и неформальный (социальные нормы, мораль и нравственность личности) характер. Большое значение имеет изменения на личностном уровне: важно не просто формирование системы знаний о нормах у обучающихся, но и субъективного опыта несовершеннолетнего и его системы ценностей.

4. Знания о целостности общества и соотношении его основных структурных элементов, об основных тенденциях развития общества и его современном состоянии, общественном прогрессе и его критериях; понимание соотношения необходимости и свободы в общественном развитии деятельности людей:

а) умения анализировать и оценивать общественные явления с позиции цивилизационного, культурологического, личностно-гуманистического, системного подходов;

б) ценностные ориентиры: ориентация на диалог и уважение культур [1].

На данном этапе происходит активное формирование субъективного опыта обучающегося в социальном взаимодействии, а также подкрепление системы ценностей дополнительными знаниями, которые только лишь подтверждают, корректируют ее.

5. Знание о чертах и особенностях развития общества, о его месте и роли в общечеловеческом развитии:

а) умение применять эти знания при рассмотрении конкретных факторов и явлений социальной действительности и выработать на этой основе в условиях плюрализма мнений их оценку;

б) важность и значение сохранения лучшего в традициях и культуре, творческое переосмысление мирового опыта цивилизационного развития [1].

Через реализацию данной цели продолжается оформление субъективного опыта личности в социальном взаимодействии через анализ тенденций общемирового развития. Основанное на знаниях о цивилизационном становлении человеческого общества, происходит закрепление, отождествление, подтверждение и коррекция тех норм и правил поведения, которые уже сложились в системе ценностей личности.

Ценность изучения курса обществознания в школе заключается не только в его насыщении информацией именно об обществе как таковом, но и, как и любой другой учебный предмет, в ориентированности обществознания на развитие личностных и метапредметных результатов обучения, а также на формирование научного представления об окружающем мире.

Основным направлением деятельности образовательного учреждения является учебно-воспитательный процесс, и здесь в профилактике отклоняющегося поведения большую роль играет курс обществознания. Цель курса обществознания в школе заключается в формировании у обучающихся знаний об обществе в целом – его структуре, функциях, законах развития, функционирования, нормах регулирования. Получив теоретическую основу, дети могут формировать личностное отношение к тем или иным социальным ситуациям, нормам общества, санкциям и т.д. Таким образом, происходит профилактика отклоняющегося поведения у несовершеннолетних.

Осуществив образовательную цель обучения, то есть сформировав представление у учащихся об основах общества, структуре, механизмах функционирования, контроле, нормах, ценностях, педагог осуществляет первый этап предупреждения отклоняющегося поведения – оснащение несовершеннолетних базой знаний, представлений о дозволенном и запрещенном в нашем обществе. После этого происходит переход к формированию личностной оценки, ценностного отношения к полученной информации – второй этап в профилактике девиации – становление персональной, личной точки зрения, собственной позиции ребенка по отношению к нормам общества и желание их соблюдать.

Помимо информационной составляющей, курс обществознания способствует формированию субъективного опыта обучающегося, что является обязательным условием в реализации Федерального государственного образовательного стандарта и профилактике негативных девиаций. Несомненно, наличие знаний об обществе очень важно, но наиболее эффективным в вопросе предупреждения негативного отклоняющегося поведения является сформированное правосознание, система ценностей молодого человека, отвечающая нормам морали и культуры.

Литература

1. Методика преподавания обществознания в школе: учеб. для студ. пед. высш. учеб. заведений / под ред. Л. Н. Боголюбова. – М.: ВЛАДОС, 2002. – 367 с.

2. Приказ Минобрнауки РФ от 17.12.2010 №1897 (в ред. от 31.12.2015) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» [электронный ресурс] // Законы, кодексы и нормативно-правовые акты Российской Федерации. Актуальные документы по состоянию на 7 октября 2019 года. – Электронный ресурс: <https://legalacts.ru/doc/prikaz-minobrnauki-rf-ot-17122010-n-1897/> (дата обращения 07.10.2019 г.).

УДК 372.874

Зубрилин Константин Михайлович
ФГБОУ ВО «Московский государственный
педагогический университет» г. Москва

Zubrilin K. M.
FSBEI HE «Moscow State Pedagogical University», Moscow
E-mail: slusarevanastya@mail.ru

Слюсарева Анастасия Евгеньевна
ФГБОУ ВО «Московский государственный
педагогический университет» г. Москва

Slyusareva A. E.
FSBEI HE «Moscow State Pedagogical University», Moscow
E-mail: slusarevanastya@mail.ru

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ЗАНЯТИЯХ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНЫМ ИСКУССТВОМ В ПЯТОМ КЛАССЕ

ORGANIZATION OF DESIGN ACTIVITIES IN THE VISUAL ARTS IN FIFTH GRADE

Аннотация. В данной статье рассматриваются организационные основы проектного обучения на занятиях изобразительным искусством. Авторами отмечается, что проектная деятельность обладает важным стратегическим значением, так как имеет перспективы для развития, способствует развитию творческого потенциала школьников, позволяет проводить логические связи между предметами и изучать их не в отрыве друг от друга, но как взаимосвязанную систему.

Ключевые слова: проектная деятельность, изобразительное искусство, организация занятий.

Abstract. This article uses the special organizational foundations of project training in the art classes. The authors note that project activities have important strategic importance, as they have prospects for development, contribute to the development of the creative potential of schoolchildren, and allow logical connections between subjects and be studied not in isolation from each other, but as an interconnected system.

Key words: design activities, visual arts, organization of classes.

Потребность в непрерывном самообразовании и постоянном развитии профессиональных и иных компетенций формируется в период школьного обучения, когда в силу психофизиологических особенно-

стей познавательные способности человека проявляются наиболее активно. Именно поэтому метод проектов (проектная деятельность) становится все более востребованным в современной школе, так как позволяет преобразовать урок из монолога в диалог, вовлечь весь класс в работу, повысить мотивацию к обучению и дать возможность школьникам под руководством педагога получить новые знания. Это способствует формированию научного типа мышления, научных представлений о ключевых теориях, типах и видах отношений, содействует овладению соответствующей терминологией, ключевыми понятиями, методами и приемами [1].

Важность непрерывного образования и готовности учащихся к самообразованию, получению дополнительных компетенций и применению новых знаний в учебных, учебно-проектных и социально-проектных ситуациях подчеркивается ФГОС основного общего образования (5–9 классы) от 17.12.2010. Также проектная деятельность отвечает требованиям указа «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» от 07.05.2018. Метод проектов подходит не только для получения знаний в области искусства, но и для формирования межпредметных связей, позволяя вырабатывать компетенции, которые пригодятся учащимся и по завершении обучения в школе.

Актуальность исследования обусловлена большой вариативностью организации проектной деятельности на занятиях изобразительным искусством, а имеющиеся практические рекомендации педагогов сводятся к единичным проектам, а не целому образовательному процессу.

Проблема исследования – поиск эффективных методик организации проектной деятельности на занятиях изобразительным искусством.

Целью данного исследования становится анализ эффективных методик с целью организации проектной деятельности на занятиях изобразительным искусством.

Организация проектной деятельности на занятиях изобразительным искусством предполагает взаимосвязанные между собой и объединённые одной общей тематикой занятия (нами было выбрано деление по четвертям), каждое из которых предполагает выполнение краткосрочного (один-два урока) проекта, к концу периода которых учащиеся приходят к одному итоговому проекту. То есть занятия изобразительным искусством предполагают череду краткосрочных проектов, которые, в свою очередь, являются проектом длительным, формирующим необходимые для итогового продукта компетенции, знания, умения, навыки.

В процессе работы над проектом учащиеся проходят ряд последовательных этапов, которые бы хотелось рассмотреть с точки зрения организации процесса (организация проектной деятельности).

Информационный этап: педагог проводит установочное занятие, озвучивает тему и цель проекта, определяет общее направление работы. На этом этапе он обращает внимание учащихся на общую тему и подтемы (задачи) проекта, сообщает о сроках работы и создает ситуацию, стимулирующую познавательную активность учащихся.

Плановый этап: определяются цели, задачи, структура и форма индивидуальных и групповых проектов, обдумываются условия для их реализации, составляется план работы. В обязанности педагога на этом этапе входит анализ и группировка выдвинутых идей, выделение наиболее удачных из них и помощь учащимся в составлении плана дальнейшей работы.

Поисковый этап: определение необходимого комплекса данных и выбор способа получения информации. Задачи педагога на этом этапе: составление списка возможных источников информации, непосредственное наблюдение и корректировка хода исследования и деятельности его участников, проведение консультаций по методике сбора и обработки информации, обобщение промежуточных результатов (эту роль могут выполнять слайды с мультимедийным оборудованием, динамические пособия, видеуроки и т.д.).

Обобщающий этап: обработка полученной информации, интерпретация фактов, подведение итогов, формирование собственной позиции автора, уточнение и корректировка структуры исследования и выводов. На этом этапе преподавателю необходимо организовывать консультации по обобщению материалов, помогать участникам исследования в выявлении проблем и в поиске их решений, продумывать и выбирать форму совместного представления проектов. В контексте занятия изобразительным искусством на этот этап приходится большая часть практической работы учащихся (картина, аппликация, иллюстрация и т.д.), пути правильного выполнения которой корректирует педагог.

Этап представления и защиты проекта: учащиеся представляют свои проекты, демонстрируют приобретенные знания, умения и навыки, выдвигают дальнейшую перспективу развития исследований. Педагог на данном этапе определяет время и форму защиты проектов, подготавливает сценарий их защиты, оказывает помощь учащимся в подготовке защиты проектов. В контексте предмета данный этап предполагает выставку работ и их просмотр.

Аналитический этап: проводится анализ работ учащихся. Педагог помогает ученикам определить результаты достижения, проблемы, с которыми учащиеся столкнулись, а также перспективы возможного развития.

В качества проекта (итогового продукта деятельности учащихся) может выступать следующее: разработка и изготовление декоративных или дизайнерских изделий, разработка учебных пособий (мультимедийные презентации и т.д.), создание газеты, книги-раскладушки (иллюстрация, печатная графика, например, на основе монотипии, линогравюры, гратографии и просто графики), журнала, книжки-раскраски (шефство над младшими классами, например), коллажа, коллекции, костюма и т.д.

Стоит отметить, что проектная деятельность предполагает четкую постановку цели и задачи, она превосходит итоговый продукт. Данный метод позволяет отойти от авторитарности обучения, наладить диалог между педагогом и учеником. Цель же проектной деятельности – не конкретный результат, а непосредственно процесс овладения новым навыком, поскольку в работе над проектом формируются универсальные учебные навыки (умение структурировать, обсуждать, объяснять, доказывать, планировать выступление, вести диалог и пр.) и исследовательские компетенции учащихся.

В ходе исследования нами были сформулированы основные критерии для годового планирования по предмету «Изобразительное искусство», рассчитанному на тридцать пять занятий, количество, предложенное авторами учебника «Изобразительное искусство» С. П. Ломовым, С. Е. Игнатьевым, М. В. Кармазиной, Н. С. Ивановой, Н. В. Долгоаршинных (издательство «Дрофа»). Данная программа включает примерное планирование, состоящее из пяти бесед об изобразительном искусстве, десяти занятий декоративно-прикладным искусством, конструированием и дизайном, восьми занятий, посвященных работе с натурой, а также двенадцати занятий тематическим рисованием. Помимо этого, нами был изучен опыт педагогов-предметников, преподающих отличные от изобразительного искусства дисциплины (история, МХК), что предполагает в дальнейшем возможность его использования в контексте занятий изобразительным искусством.

В качестве примера нам бы хотелось рассмотреть организацию занятий изобразительным искусством в пятом классе, когда итоговым проектом стал выполненный из бумаги макет города будущего. На основе выделенных нами критериев был сделан вывод об успешности

проведения этих занятий, выразившейся в аккуратности, внимательности, креативности и оригинальности исполнения. Данный эксперимент предполагал возможность его воспроизведения и в других школах и вариативность выполнения заданий, обусловленную различными видами деятельности на уроке (его тип).

Важной особенностью рисунка и изобразительной деятельности в целом является возможность самовыражения. Это своеобразный рассказ о своих надеждах, чаяньях, страхах; возможность выбора разных способов решения одной и той же задачи, а также более предпочтительного для учащегося вида деятельности. К примеру, ряду учеников лучше удается рисование с натуры, тогда как композиции вызывают у них определенные трудности, другие успешны в выполнении заданий, связанных с черчением (например, шрифт). В ходе эксперимента мы обратились к декоративно-прикладному искусству (бумагопластика), к основам проектирования (черчение, выполнение упражнений), к композиции (создание изображения на тему «Город будущего») и т. п.

Планирование занятий включало выполнение следующих заданий (из них два занятия по композиции, семь занятий по проектированию и декоративно-прикладному искусству и одно занятие-презентация проекта):

1. Упражнение «бумажные рельефы» (звездочка).
2. Упражнение «бумажные рельефы» (прорезание геометрических форм).
3. Композиция «Мой город будущего».
4. Выполнение разверток геометрических тел.
5. Склейка геометрических тел из разверток.
6. Композиция «Геометрический орнамент».
7. Декорирование фигур геометрическим орнаментом.
8. Проектирование расположения зданий на макете.
9. Декорирование макета в технике «Жесткий гобелен».
10. Презентация проекта перед одноклассниками, рассказ о нем и полученных знаниях.

Нельзя забывать и об интеграции с другими школьными предметами: историей (сравнение архитектуры прошлого и настоящего, предположение архитектуры будущего); геометрией (развитие пространственного мышления), математикой и физикой. Нельзя недооценивать и обращение к имеющемуся чувственному опыту учащихся. Все эти аспекты позволяют повысить мотивационный компонент школьников, заинтересовать их, привлечь к поиску новых знаний и выявить потребность в этом поиске.

Итоговым проектом по данной теме стал макет города будущего. Этапы его реализации включали в себя выполнение краткосрочных (длительностью в один урок) проектов, где каждый ребенок сам склеивал геометрическую фигуру-основу для дальнейшей работы, декорировал ее и придумывал назначение в общем городе будущего. Каждое занятие завершалось получением готового продукта: бумажного рельефа, который можно использовать в качестве декора, тематической композиции, объемной фигуры и т.п. А соединение полученных мини-проектов привело к созданию бумажного макета «Мой город будущего», непосредственная презентация которого способствовала вербальной активности учащихся, формировала умение самопрезентации и защиты проекта.

В ходе работы над проектом было выявлено повышение интереса учащихся к обучению: повышение посещаемости, активное участие в ходе занятия, развитие вариативности мышления и интерпретации педагогического примера в собственном творчестве, исполнение оригинальных задумок, подчиненных общей идее (каждый дом декорировался другим учеником). Для «оживления» макета города учащиеся принесли свои любимые игрушки, каждому из жителей продумали свою историю, что, на наш взгляд, является положительным показателем работы с проектом.

В заключение хотелось бы отметить, что проектная деятельность обладает важным стратегическим значением, так как имеет перспективы для развития, способствует развитию творческого потенциала школьников, позволяет проводить логические связи между предметами и изучать их не в отрыве друг от друга, но как взаимосвязанную систему, которой является окружающая действительность. Данная область требует серьезного освоения и изучения. На наш взгляд, проектная деятельность должна стать одним из основных методов преподавания на занятиях изобразительным искусством в школе.

Литература

1. Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС). – Электронный ресурс: <https://fgos.ru/>
2. Ломов С. П. Искусство. Изобразительное искусство 5–9 кл: рабочая программа для общеобразовательных учреждений / С. П. Ломов, С. Е. Игнатьев, М. В. Кармазина, Н. С. Иванова, Н. В. Долгоаршинных. – М.: Дрофа, 2012.
3. Сергеев И. С. Как организовать проектную деятельность учащихся: Практическое пособие для работников общеобразовательных учреждений. – М., 2003.
4. Стасюк Н. Г. Основы архитектурной композиции / Н. Г. Стасюк, Т. Ю. Киселева, И. Г. Орлова. – М., 2004.

5. Тимошенко Е. Н. Метод проектов на уроках ИЗО. – Электронный ресурс: <https://goo.su/0abU>.

6. Филимонов А. А. Организация проектной деятельности. – Омск, 2005.

УДК 930.85

Калинина Елена Валентиновна

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

Kalinina E. V.

SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol

E-mail: Elena.helen-kalinina@yandex.ru

ВОССОЗДАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТРАДИЦИЙ РУССКОЙ ДОРЕВОЛЮЦИОННОЙ ШКОЛЫ В ЭМИГРАЦИИ (20-е гг. XX в.)

RECREATING THE EDUCATIONAL TRADITIONS OF THE RUSSIAN PRE-REVOLUTIONARY SCHOOL IN EMIGRATION

Аннотация. Данная статья посвящена изучению проблемы воссоздания образовательных традиций русской дореволюционной школы в эмиграции. Оказавшись на чужбине, русские педагоги пытались сохранить не только структуру и традиции дореволюционного российского образования, но и национальное самосознание у переживших сильнейшие потрясения детей. С этой целью, несмотря на серьезные трудности и лишения, ими создавались за рубежом различные типы школ, включая вузы, в которых преподавание велось по принятым в дореволюционной России учебным программам и планам. В процесс обучения были вовлечены не только бывшие учителя школ, гимназий, но и преподаватели университетов и институтов, оказавшиеся в изгнании. Именно благодаря их сподвижнической деятельности удалось сохранить систему нравственных ценностей, существовавших до трагического раскола страны в 1917 г.

Ключевые слова: эмиграция, Русское Зарубежье, российской образовании, адаптация, интеграция, традиции, духовные ценности.

Abstract. This article is devoted to the study of the problems of reconstructing the educational traditions of the Russian pre-revolutionary school in emigration. Russian teachers tried to preserve not only traditions, but also national identity in children who survived the most severe shocks. That's why, despite serious difficulties and hardships, they created various types of schools abroad, including universities, in which teaching was carried out according to the curricula adopted in pre-revolutionary Russia. The training process involved not only former teachers of schools and gymnasiums, but also teachers of universities and institutes who found themselves in

exile. Thanks to their associate activity that the system of moral values that existed before the tragic split of the country in 1917 was preserved.

Key words: emigration, Russian Abroad, Russian education, adaptation, integration, traditions, spiritual values.

В 70-х годах XX века произошло утверждение «социальной истории» в качестве одного из ведущих исследовательских направлений «новой исторической науки». Это стало результатом смены парадигм, начало которой было положено представителями французской школы «Анналов» (М. Блоком и Л. Февром) [1], что в конечном итоге привело к окончательному оформлению к концу XX в. общемировой тенденции антропологизации науки и особенно гуманитарного знания, а также к выделению исторической антропологии как предмета саморефлексии исторической науки [8, с. 136].

В основе историко-антропологических исследований лежит междисциплинарный аспект, что предполагает активное использование методологических принципов, являющихся результатом наработок смежных гуманитарных дисциплин, особенно психологии и социологии. Их использование является особенно важным при изучении разнообразных социальных аспектов человеческой деятельности в ее историческом развитии. Это, несомненно, относится к исследованию такой проблемы, как изучение истории детства русских детей, оказавшихся в эмиграции в результате февральских и октябрьских событий 1917 г., а также Гражданской войны в России. Их жизнь была нелегкой не только потому, что им пришлось столкнуться с общественно-историческими и культурными ценностями различных обществ тех стран, которые их приняли, пережить лишения, бедность, неустроенность, плохие условия жизни, но и в значительной степени в результате надлома детской психики как следствия того личного мощного потрясения, которое они испытали и которое во многом определило их дальнейшую жизнь и судьбу в изгнании. Об этом свидетельствуют их воспоминания, которые появились в результате исследования, проведенного в декабре 1923 года в гимназии чешского города Моравско Тшебова. Детям 6–19 лет предложили написать сочинение об их пребывании в России с 1917 года («Мои воспоминания с 1917 г.»). Позже подобные сочинения (всего 2403) были написаны и в других эмигрантских школах (всего в 15: в 10 – в Югославии, в 2 – в Чехии, в 2 – в Турции, в 1 – в Болгарии), обработаны и напечатаны сначала в Бюллетене Педагогического Бюро (Педагогическое Бюро по делам средней и низшей школы за границей было создано в ЧСР в 1923 году), а затем изданы отдельной брошюрой [2]. Особый интерес вызывают их воспоминания о революции, которую они по-детски вначале

восприняли с восторгом: «У нас радовались. Мы кричали в гимназии "Ура!"». «Наши ученики мечтали о каком-то рае, где все будут блаженствовать» или «Было сперва всем весело. Вначале мы пережили сильные и красивые моменты, но они потускнели и сгладились сейчас из памяти» [2, с. 153]. Но потом наступило отрезвление и разочарование: «Очень скоро стало плохо», «Началась больная жизнь», «Мне было 14 лет, но скоро я понял, что революция – это такое событие, которое заставляет и маленьких детей своими силами пробивать дорогу в жизнь» [2, с. 153–154]. Можно только представить себе состояние детей, которые едва ли не ежедневно сталкивались со смертью и страданиями: «Жили мы в поисках хлеба», «И стал я ходить по деревням и пасти скот», «Нашего отца расстреляли, брата убили, зять сам застрелился», «Мать, брата и сестру убили», «За эти годы я так привык к смерти, что теперь она не производит на меня впечатления» [2, с. 157, 159]. Школьная жизнь фактически замерла: «Учения никакого не было», «Редкий день в школе проходил без крупных потасовок», «У нас ученики партами топили печь», «Приедешь в училище, тебе говорят: "Нет дров, уходи"», «Наш старый директор в новой школе мел полы», «Старшие выгнали учителя с вечера, учиться не хотели, на уроках говорили о довольствии» [2, с. 155]. Нередко уроки подменялись заседаниями, комсомольскими собраниями, перераставшими в драки.

Тяжел был исход детей-эмигрантов с родины: «Мы шли через безводные пустыни с уральцами 52 дня», «Триста верст прошли, питаюсь, чем попало», «Мы долго ехали через всю Сибирь, под обстрелом, среди болтающихся на телеграфных столбах трупов, их нельзя забыть» [2, с. 161–162].

Лаконизм и определенная отстраненность от описываемых событий в большинстве сочинений (наряду с непосредственностью) объясняются, как представляется, не только инстинктивным стремлением лишний раз не возвращаться в памяти в те трагические для детей дни и месяцы (хотя, отчасти и этим также; как писала одна девочка: «Боже. Как ужасно, что дана такая тема. Приходится рыться в том, что я так старалась забыть» [2, с. 151]), сколько еще не исчезнувшим до конца психологическим потрясением от пережитого на родине и расставания с ней. Рефлексия событий, очевидцами и участниками которых дети непосредственно являлись, наступит позже по мере их взросления, когда они поймут, что возвращение на Родину невозможно, что нужно не просто адаптироваться в новых условиях (с «комплексом выживания» многие из них доживут до конца жизни), но и пытаться в обстановке эмиграции сохранить и свою «русскость», и социальную значимость.

А пока еще жила надежда увидеть Россию, что видно из следующих строк сочинений: «Много скверных осадков у меня на душе, но будет опять Россия, и они разлетятся, как дым от лица огня» [2, с. 167].

По приблизительным подсчетам Л.И. Петрушевой, общее число детей-беженцев школьного возраста в Европе определялось в 20-х гг. XX века в 18–20 тыс. человек [6, с. 8]. Примерно такую же цифру называл эмигрантский педагог В. В. Руднев, учитывая детей, обучавшихся в зарубежных русских школах, а также в иностранных школах [7, с. 234]. Важнейшей проблемой для Российского Зарубежья стала адаптация детей-беженцев, переживших культурологический и психологический шок, к иноязычной среде, сохранение и развитие национальной культуры, включая лучшие традиции русской национальной школы. Последняя задача являлась чрезвычайно сложной, поскольку нужно было найти грань, которая бы, с одной стороны, позволила сохранить традиции, структуру дореволюционного российского образования, в том числе самоощущение причастности к национальной культуре, так называемую «русскость» или национальное самосознание, а с другой – избежать самоизоляции и получить доступ к достижениям мировой культуры.

Русские педагоги, оказавшиеся в эмиграции, пытались сохранить структуру дореволюционного российского образования: начальная школа, включая церковно-приходские, земские и государственные школы, средняя школа (гимназии, реальные училища), высшие учебные заведения. Также воссоздавались и дошкольные учреждения (детские сады и детские приюты). Так, уже в апреле 1920 г. в болгарском городе Варна была открыта первая гимназия, несколько позже – в Софии. Учредителем их был Всероссийский Союз городов в Болгарии. Его же усилиями были открыты дошкольные детские учреждения – детские сады в Софии, Варне и Плевне – и начальные школы, поддерживавшие морально и материально нуждавшихся детей. При них же работали подготовительные школы для поступления детей в гимназии. В 1924 году насчитывалось 90 школ, находившихся под контролем Всероссийского Земского союза и Всероссийского Союза городов, которые охватывали примерно 20 % всех детей школьного возраста, находившихся в эмиграции [3, с. 18]. Достаточно быстро образовательные и культурно-просветительские организации создавались не только в Болгарии (детские сады, общеобразовательные школы, гимназии, русская военная гимназия, сельскохозяйственная школа для детей кубанских казаков и т.д.), но и в Чехословакии (Русский институт, юридический факультет при Карловом университете, институт сельскохозяйственной кооперации,

многочисленные курсы), Югославии (смешанные русско-сербские школы), Франции (Франко-Русский институт в Париже, политехнический институт и политехническая школа заочного преподавания, на базе которой был создан Высший технический институт), Харбине (Русско-китайский политехнический институт) [5, с. 38–39]. Учебные заведения создавались в Константинополе, Лозанне, Женеве, Варшаве, Риге, Лондоне – почти во всех местах пребывания русских детей-беженцев. Таким образом, русское учительство в эмиграции стремилось к организационному, институциональному оформлению русских детей-беженцев – через учебные заведения. Без воссоздания и развития системы начального, среднего, высшего и специального образования, без создания русскоязычной образовательной среды вряд ли была бы возможна полноценная со временем интеграция российских эмигрантов в европейское общество. И это при постоянной нехватке средств, распыленности эмигрантов, тяжелых бытовых условиях.

Североамериканская часть Российского эмигрантского зарубежья не только взрослого, но и детского испытала не меньшие трудности. С целью оказания помощи оставшимся без родителей и больным детям в 1926 г. в Нью-Йорке было основано Общество поддержки русских детей вне России, собиравшее средства для детей эмигрантов в Европе, на Дальнем Востоке и Прибалтике. 12 отделений общества были созданы в Канаде и США. Там же, в США, в 20-х гг. в крупных городах на средства самих иммигрантов преимущественно дореволюционной волны создавались русские школы, в которых обучались и взрослые, и дети в возрасте от 7 до 10 лет. Известны Чикагская, Нью-Йоркская федерации таких школ. В них изучались русский язык, история, география и др. дисциплины. Правда, с течением времени в процессе американизации дети постепенно теряли интерес к России и к русскому языку, тем более, что американские муниципальные школы для ускорения процесса адаптации приезжих создали специально для них вечерние классы, в которых преподавался английский язык. Интересен опыт русской эмигрантской интеллигенции в США не только по сохранению в изгнании уже накопленных духовных ценностей, но и по подготовке молодых кадров для будущего возрождения России. В этом направлении работали Русское историческое общество, Общество А.С. Пушкина в Америке, Русский академический союз и другие научные и культурно-просветительские организации.

Большую роль в получении высшего образования в эмиграции сыграли Русские академические группы, действовавшие во многих странах. Особо следует отметить деятельность Русской академической группы в

Париже, созданной в 1920 г., куда входили не только известные преподаватели российских институтов и университетов, но и французские ученые, занимавшиеся изучением русской литературы и культуры, что помогало получать финансовую помощь от французского Министерства образования для развития русских вузов в Париже, которых насчитывалось в столице Франции 8 [4, с. 310]. Следует отметить, что ученые Русской академической группы в своей работе ориентировались на социальную интеграцию учащихся, преподавая им, помимо общественных, еще и прикладные науки. Немалая заслуга Русских академических групп состоит в том, что они помогли российским беженцам, включая молодежь, преодолеть духовный кризис первых лет изгнания, психологические страдания, сохранив при этом национальный язык и культуру.

В целом русская школа – в широком смысле – стала важным механизмом интеграции русских эмигрантов в европейскую социокультурную среду, сохранив при этом лучшие традиции русского дореволюционного образования, систему нравственных ценностей и ориентиров, существовавших до трагического раскола общества и страны в целом.

Литература

1. Блок М. Апология истории или ремесло историка. Пер. с фр. – Изд. 2, доп. – М., 1986.
2. Дети эмиграции. Воспоминания. – М., 2001; См. также: Дети русской эмиграции: (Кн., которую мечтали и не смогли издать изгнанники). – М., 1997.
3. Зимина В. Д. Дети русской эмиграции: Выживание ради самосохранения России // Новый исторический вестник. – 2004. – № 2.
4. Ипполитов С. С. Российская эмиграция и Европа: несостоявшийся альянс. – М., 2004.
5. Пархоменко Т. А. Культурная жизнь русской эмиграции в первые послевоенные годы (1917–1925) // Культура Российского Зарубежья. – М., 1995.
6. Петрушева Л. И. Отцы и дети русской эмиграции // Дети русской эмиграции. – М., 1997.
7. Руднев В. Несколько цифр // Дети эмиграции: воспоминания. – М., 2001.
8. Сенявская Е. С. Военно-историческая антропология – новая отрасль исторической науки // Вопросы истории. – 2002. – № 4.

УДК 796

Клеменчук Светлана Петровна

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

Klemenchuk S. P.

SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol

Email: Svetipulik@mail.ru

Агеева Нина Игоревна

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

Ageeva N. I.

SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol

Email: Nina_ageeva19@mail.ru

Жиденко Екатерина Анатольевна

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

Jidenko E. A.

SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol

Email: velikaya-2@yandex.ru

РОЛЬ ТРАДИЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ СТАВРОПОЛЬСКОГО КАЗАЧЕСТВА В ФОРМИРОВАНИИ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

THE ROLE OF THE TRADITIONAL CULTURE OF THE STAVROPOL COSSACKS IN THE FORMATION OF A HEALTHY LIFESTYLE OF CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE

Аннотация. *Исследования последних лет показывают, что наиболее оптимальным в решении отмеченной проблемы является путь продуктивной коммуникации субъектов образовательного процесса, создания условий для самоопределения, самоидентификации и самореализации ребенка, поддержки его в реализации своей самости, помощи в решении задач физического, психического и духовного роста, интегрированных в понятие «здоровый образ жизни». При этом выбор педагогических средств, адекватных многоплановости решаемой проблемы, обращает внимание на традиционную народную культуру как явление феноменальное по своей «живучести».*

Ключевые слова: *здоровый образ жизни, ребенок младшего школьного возраста, казачество, народная хореография.*

Abstract. *Recent studies show that the most optimal way to solve this problem is the productive communication of the subjects of the educational process, creating conditions for self-determination, self-identification and self-realization of the child, support him in the realization of his self, help in solving the problems of physical, mental and spiritual growth, integrated in the concept of «healthy lifestyle». At the same time, the choice of pedagogical means of adequate diversity of the problem being solved draws attention to traditional folk culture as a phenomenon phenomenal in its «survivability».*

Key words: healthy way of life, the child of primary school age, the Cossacks, folk dance.

В настоящее время вопрос укрепления здоровья детей, приобщения их к здоровому образу жизни является одной из наиболее острых проблем социальной политики. Все стороны человеческой жизни, ее качество, в конечном счете, определяются уровнем здоровья, а сознательная ориентация на здоровье различных форм жизнедеятельности – основной показатель общей культуры человека. Поэтому тонкое вплетение аксиологического аспекта здоровья в контекст жизнедеятельности растущего человека должно быть одним из приоритетных направлений образовательного процесса [4].

Известно, что процесс овладения ребенком младшего школьного возраста здоровым образом жизни происходит через самопознание, самосохранение, саморазвитие личности, через гармонизацию отношений с самим собой, с окружающими людьми, с природой. Этот процесс можно определить как постоянный духовно-нравственный поиск, обращенный и к себе, и к миру. Для того чтобы поддержать ребенка младшего школьного возраста на пути к самому себе, необходимо формировать у него ценностное отношение к собственному здоровью, дать ему необходимые знания [1].

Возрастная специфика определяет особые способы усвоения ребенком здоровье-ориентированного знания. Это не заучивание. Это – ощущение и переживание (волнение). Закрепление знаний в условиях традиционной культуры возможно в ходе выполнения специальных здоровье-познающих упражнений и здоровье-формирующего поведения. Переживание обеспечивает личную значимость (ценность) здоровье-ориентированного знания. Осмысление этого знания и формирует субъектно-ценностное отношение ребенка к здоровью. В процессе переживания происходит интериоризация полученных знаний и превращение их в убеждения, осуществляется переход от знания к сознанию. Эмоционально-чувственное отношение создает тот фон, на базе которого

формируются потребности и мотивы, предопределяющие психологическую готовность к поддержанию здорового образа жизни, создается здоровье-творящее мышление, развивается способность ребенка к анализу собственного поведения в социоприродной среде, формируется адекватная самооценка, имеет место непроизвольная экстерииоризация знания и его практическая реализация [1].

Исследования последних лет показывают, что наиболее оптимальным в решении отмеченной проблемы является путь продуктивной коммуникации субъектов образовательного процесса, создания условий для самоопределения, самоидентификации и самореализации ребенка, поддержки его в реализации своей самости, помощи в решении задач физического, психического и духовного роста, интегрированных в понятие «здоровый образ жизни». При этом выбор педагогических средств адекватных многоплановости решаемой проблемы обращает внимание на традиционную народную культуру как явление феноменальное по своей «живучести». Исследования показывают, что распад традиционной культуры ведет к духовной гибели этноса (народа), а затем и к его физическому исчезновению с этнографической карты. Это свидетельствует о том, что традиционная культура является фундаментом целостной культуры нации или народности [3].

Являясь средством и орудием развития самобытной человеческой индивидуальности, общечеловеческого и национального воспитания, традиционная народная культура приводит в действие механизм естественной преемственности между поколениями. И если в качестве стратегической цели ставить задачу целостного развития человека, обретающего свой образ на основе культуросообразности в сочетании с природосообразностью и самостоятельностью, то в нашем регионе целесообразным является обращение к традиционной культуре Ставропольского казачества [2]. Традиционная культура Ставропольского казачества влияет на сохранение и развитие этноса (народа), без чего невозможно существование индивидуума, формирует знание о здоровом образе жизни, готовит человека к самостоятельной практической жизни в социальной и духовной сферах [3].

Передаваемые из поколения в поколение традиции казачества указывают на наличие определенной самобытной системы воспитания, на содержание которой оказывали влияние культурные, географические, социальные (социальные структуры), социобиологические (антропологический тип) и хозяйственные факторы. Под влиянием этих факторов и природной среды сложилось некоторое сходство языка, нравов, обы-

чаев, быта и психологических характеристик. В процессе воспитания казаки опирались на представления об общности происхождения, родство судеб, сопричастность к историческим событиям, на языковое единство. Сплав культур и этнокультурная целостность породили казачью культуру [6].

В. Шарков в своей работе, связанной с исследованием казачьего мировоззрения, выделил «четыре нравственных завета»: православие, государственность, народность, казачий образ жизни. На основе этих заветов казачеству на протяжении многих веков удавалось воссоздавать полноценную, физически и духовно развитую личность.

Так, Егор Сирков, в своем труде «Казачья наука» акцентирует внимание на двигательной основе, которая складывается из трех частей: специально-развивающие упражнения, инерционная основа, казачий танец.

К специальным упражнениям относятся элементарный комплекс упражнений с мячом, нагайкой, палкой и колодой (поленом), направленные на развитие координации, ловкости, силовой выносливости, скорости, внимательности.

Инерционная основа – это спиралевидные, вращательные, крутящие движения казака вокруг своей оси. Инерционная основа развивает чувственное восприятие окружающего пространства; расширяет сознание в поле, которое позволяет смотреть в мир не тоннельно, а объемно; развивает вестибулярный аппарат, развивает гибкость сознания и учит видеть выход из любой ситуации. Другими словами, инерционная основа развивает скорость мысли, скорость сознания и скорость перемещения тела. Вращательные скруты позволяют уйти от любой атаки, более того самому атаковать.

Казачий танец – это открытая форма тренировки, в которой присутствуют все боевые элементы и которая обладает целым комплексом физических упражнений [5, с. 151].

Специфика хореографического искусства определяется его многогранным воздействием на человека, что обусловлено самой природой танца как синтетического вида искусства. Влияя на развитие эмоциональной сферы личности, совершенствуя тело человека физически, воспитывая через музыку духовно, хореография помогает обрести уверенность в собственных силах, даёт толчок к самосовершенствованию, к постоянному развитию. На различных этапах своего развития человечество постоянно обращалось к символике танцевального искусства как к универсальному средству воспитания тела и души человека – средству гармонизации воспитания личности [1, с. 26].

Изучение хореографии, как и других видов искусства, помогает развить те стороны личностного потенциала учащегося, на которые содержание других предметов имеет ограниченное влияние: воображение, активное творческое мышление, способность рассматривать явления жизни с разных позиций. Как и другие виды искусства, танец развивает эстетический вкус, воспитывает возвышенные чувства, но, в отличие от других искусств, оказывает существенное влияние и на физическое развитие [4, с. 175].

Народная хореография представлена в виде форм: хороводы, кадрили, переплясы, игровые и другие народные танцы, которые поражают своим многообразием, богатством движений и художественных образов. Через танцевальные символы России народ раскрывает свой характер, несет свое понимание мира, с помощью которого он передает мысли, настроение, жизненный уклад, переживания зрителю.

Казачий пляс не только развивает такие качества, как выносливость, ловкость, силу, чувство ритма и раскрепощенность, но и раскрывает душу. Во время танца человек освобождается от оков сомнений, страхов и чужого мнения, потому что танец основан на естественных движениях.

Кроме того, в казачьем танце используются различные игровые танцевальные формы, которые напрямую сформировались посредством взаимоотношений человека с природой, а также взаимоотношений мужчины и женщины.

Игра «Завивайся, плетеньшек!». Все играющие берутся за руки. Стоящая крайняя девушка ведет за собой всю шеренгу и проходит под руки между двумя стоящими с другого края, за ней идут все, кроме последних двух, затем они становятся лицом друг к другу. Первая, что водит шеренгу, опять ведет остальных только между вторым и третьим, затем между третьим и четвертым, пока все играющие не обратятся лицом друг к другу лицом, как бы «заплетая плетень». Иногда образуя плетень, один ходит и разрывает руки, изображая «вынимания колья из плетени».

Игра «Подушечка». Все играющие берутся за руки и составляют круг. Один из играющих входит в круг с маленькой подушечкой, держа ее над головой. Играющие поют следующую плясовую песню: «Подушечка, подушечка моя пуховая! Подушечка, молодухка моя молодая! Кого люблю, того поцелую, тому мою подушечку подарю». Играющий с подушечкой танцует под эту песню в кругу, а после нескольких повторений передает подушечку по выбору другому лицу. Игра снова начинается той же песней.

Игра «Дрибушечки». Двое из играющих берутся за руки, соединив носки, затем вытянув руки, кружатся и приговаривают: «Дрибу, дрибу, дрибушечки, наилися голушечки. Гей, гей, до воды! Наилися лободы!» [6, с. 143].

Систематические танцевальные занятия с детьми дошкольного возраста – это творческий процесс с использованием игрового народного танца, который позволяет детям в игровой форме самостоятельно усваивать различные условия и взаимоотношения. Активнее осуществляется переход восприятия воображаемых условий в действительность, что позволяет сформировать целостную картину жизни, оптимальные способы освоения техники движений, телесно-культурные ориентации в пространстве [5, с. 58].

В усвоении народного танца детьми дошкольного возраста большую роль играют музыка и костюм. Музыка – основа танца и ее художественная сущность. Народная музыка в процессе воспитания отличается от других видов музыкальных форм тем, что ей доступно передавать непосредственное движение человеческой жизни, она способна воплотить в себе дух эпохи, характер нации. Так как образы, используемые в народных музыкальных произведениях, взяты из жизни народа, конкретны и содержательны, то они служат средством социализации, приобщения детей к истокам собственной культуры.

П.Ф. Лесгафт утверждал принципы взаимообусловленности психических и телесных процессов, органически заложенных в онтологию танца. Поэтому структура и лексика народного танца разрабатывается на основе культурно-исторического онтогенеза танца и сенситивных периодов развития детей. Использование этого подхода способствует оптимальному психофизическому развитию и формированию важнейших социальных качеств [7, с. 63].

Данную методику комплексного физического воспитания детей младшего школьного возраста, основанной на традиционной культуре казачества Ставропольского края, апробируют в г. Ставрополе, г. Буденновске и г. Георгиевске в Казачьих кадетских корпусах, где у учеников не только формируют знания о здоровом образе жизни у младших школьников (беседы, рассказ и т.д), но и проводят ежедневные мероприятия (подвижные казачьи игры, танцы, зарницы, строевая подготовка, верховая езда и др.), способствующие активному состоянию и проявлению волевых усилий, осмысления поступков и поведения, ведущих к сохранению и укреплению физического и психического здоровья, восстановлению работоспособности.

Таким образом, роль традиционной культуры Ставропольского казачества в формировании здорового образа жизни имеет два основных направления: теоретическое (получение необходимых знаний младшими школьниками о казачьем образе жизни как традиционной системе ценностного отношения к здоровому образу жизни, на основе культуросообразности в сочетании с природосообразностью и самодеятельностью); практическое (казачий танец и подвижные казачьи игры как открытая форма тренировки, в которой присутствуют все боевые элементы и которая обладает целым комплексом физических упражнений, способствующих укреплению состояния здоровья детей младшего школьного возраста).

Литература

1. Здоровый ребенок – в здоровом социуме. – М.: Илекса, Ставрополь: Ставропольсервисшкола, 1999.
2. Кривощёков А.И. Обряды и обычаи оренбургских казаков // Вестн. Оренб. учебн. округа. – 1915. – № 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7.
3. Новоселова И.И. Развитие культуры духовного и физического здоровья будущего учителя в процессе профессиональной подготовки: дис... канд. пед. наук. – Йошкар-Ола, КГУ, 2000.
4. Маханева М.Д. Приобщение детей к истокам русской народной культуры: программа О.Л. Князевой. – М.: Детство-Пресс, 2002. – 38 с.
5. Сирков Е. Казачья наука. – Ставрополь: «ЮРКИТ», 2014. – 312 с.
6. Традиционная культура и дети / под ред. Н.И. Бондарь. – Краснодар: изд-во Краснодарского экспериментального центра развития и образования, 1994.
7. Чудновский В. Э. Психологические составляющие оптимального смысла жизни // Вопросы психологии. – 2003.

УДК 94(47).084

Клопихина Василина Сергеевна

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

Klopikhina V. S.

SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol

E-mail: vasklo@mail.ru

**АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОРГАНИЗАЦИИ
САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ
ПО ИСТОРИИ: ОБОБЩЕНИЕ ОПЫТА
СОВЕТСКОЙ ШКОЛЫ 1920-х гг.**

**ANTHROPOLOGICAL FOUNDATIONS OF THE ORGANIZATION
OF INDEPENDENT WORK OF STUDENTS IN HISTORY:
GENERALIZATION OF THE EXPERIENCE
OF THE SOVIET SCHOOL OF THE 1920s.**

Аннотация. В статье рассматривается проблема организации самостоятельной работы учеников при изучении истории как раздела обществоведения в 1920-е годы; выявляется особенность применения исследовательского метода обучения истории при «лабораторном плане» в советской единой трудовой школе; анализируется специфика познавательных заданий для самостоятельной работы учащихся с историческими источниками.

Ключевые слова: методика обучения истории, исследовательский метод обучения, лабораторный план, самостоятельная работа, обществоведение, «единая трудовая школа».

Abstract. The article deals with the problem of organization of independent work of pupils in the study of history as a part of social studies in the 1920s; reveals the feature of the research method of teaching history in the «laboratory plan» in the Soviet unified labor school; analyzes the specifics of cognitive tasks for independent work of pupils with historical sources.

Key words: methods of teaching history, research method of teaching, laboratory plan, independent work, social science, «common labor school».

В современной школе в связи с введением новых образовательных стандартов – ФГОС – все больше внимания уделяется вопросам организации самостоятельной работы учеников, практической значимости изучаемого исторического материала, способности и готовности использовать знания в повседневной жизни. Подобные принципы были положены в основу советской единой трудовой школы в 1920-е гг. Для

первого советского десятилетия характерен поиск нового в пределах заданных властью границ, в том числе и в образовании. Разработка и внедрение новых методов обучения неразрывно были связаны с дискуссией о содержании преподаваемых предметов. Обращение к истории советской школы, опыту и наработкам советских педагогов позволяет определить возможности для самостоятельной работы обучающихся в современной системе образования.

При рассмотрении антропологических основ организации познавательной деятельности обучающихся необходимо учитывать, что после прихода большевиков к власти школа рассматривалась как важный инструмент формирования «нового человека» как строителя «нового общества», а учителя виделись в качестве «агентов не только общего, но и коммунистического просвещения» [6]. Одними из первых нормативных документов, заложивших основы советской школы, были «Положение о единой трудовой школе РСФСР» от 30 сентября 1918 г. [12] и «Основные принципы единой трудовой школы» от 16 октября 1918 г. [8]. Школа должна была быть общедоступной, бесплатной, светской, народной, обязательной, общей для обоих полов, единой и трудовой. За ней законодательно закреплялось название «единая трудовая школа», которая состояла из двух ступеней: I ступень для детей от 8 до 13 лет (пятилетний курс); II ступень от 13 до 17 лет (четырёхлетний курс).

Народный комиссар по просвещению А. Луначарский, обосновывая концепцию единой трудовой школы, отмечал, что ребенок должен воспринимать предметы обучения через труд, то есть «через живые активные процессы». Игровую деятельность ребенка он рассматривал в качестве метода самообразования. А от игры, по его мнению, «необходимо переходить к труду в самом широком смысле слова, надо поставить дело так, чтобы дети приобретали знания играючи и вместе с тем трудились. Труд ведь веселая вещь, когда он не доходит до переутомления; учителя должны предоставить детям разбиться на группы, выбирать занятия и направлять их к получению известных знаний» [5, с. 15-16].

Утверждалось, что изучать в школе надо не основы наук, а жизненные комплексы. В центр изучения были поставлены трудовая деятельность людей и задача научить школьников добывать знания, опираясь на свою творческую самостоятельность. В основу программ Государственного ученого совета (ГУС) Наркомпроса был положен совершенно новый подход к составлению учебного плана и программ. Обосновывая их специфику, в начале 1920-х гг. К. Соколов писал, что они исходят в первую очередь не от предметов школьного обучения, не от ребенка,

а от цели воспитания. Сквозь все программы ГУС'а красной нитью проходит одна идея, выдвинутая в качестве идеала воспитания, – изучение производительного труда и его организации [15, с. 15].

Таким образом, в советской школе должны были изучаться не учебные предметы, а комплексы предметов и явлений, связанных какой-либо общей идеей-темой. Прорабатывая эти комплексные темы, учащиеся должны были получать знания, приобретать умения и навыки из области «трудоведения, природоведения и обществоведения». Эти три элемента переплетаются между собой в жизни, а новая школа, по мысли советских педагогов 1920-х гг., прежде всего, должна «учить жить», а не обучать предметам [14, с. 29].

Этот принцип базировался на комплексном методе. Обосновывая необходимость данного метода, научно-педагогическая секция ГУС'а, разъясняла, что комплексный метод должен пониматься как синтетический метод, как проведение в школе не только анализа, но и синтеза как в пределах данной области знаний, так и между различными областями знаний [16, с. 62].

Практическим воплощением комплексного метода являлось осуществление в школах II ступени «синтетического образования». Одним из способов его реализации была координация содержания отдельных изучаемых наук друг с другом с помощью выделения общих или связанных друг с другом тем. Другим способом являлась необходимость «максимальной согласованности преподавателей между собой (так называемый коллективный преподаватель), осуществляемой посредством периодических сговоров преподавателей по установлению связи между программами отдельных, одновременно изучаемых учащимся учебных предметов» [16, с. 63].

В 1921 г. была поставлена задача «практизации школы», которая могла бы быть проводником коммунистических идей, при одновременном снижении объема теоретических знаний. В учебный план школ был введен принципиально новый предмет – обществоведение. Термин «обществоведение» получил распространение в дореволюционной отечественной литературе, однако применительно к школе до 1920-х гг. не использовался. В советской школе обществоведение представляло собой курс, интегрирующий отдельные отрасли общественного знания – политическую экономию, право и историю.

С 1923 г. были введены программы советской единой трудовой школы. Эти программы представляли концепцию обучения и воспитания в советской школе, так как в них отражались новые представления

о месте школы в жизни, о ее преобразующей роли по отношению к окружающей среде. Содержание учебного материала строилось по трем основным разделам. В школах I ступени это были разделы: «Природа и человек»; «Труд»; «Общество». В школах II ступени учебный материал распределялся по разделам: «Природа, ее богатство и силы»; «Использование этих богатств и сил человека (Трудовая деятельность людей)»; «Общественная жизнь» [1].

Исторический материал для программы школ I ступени, например, включал такие темы: «Картины прошлого своей страны»; «Картинки прошлого человечества». Тематика по истории раздела «Общественная жизнь» школы II ступени была представлена проблемами: «Крепостное право, возникновение его», «Борьба крестьян против помещиков», «Союз рабочих и крестьян», «Завоевание власти», «Борьба крестьян на Западе», «Жакерии», «Крестьянские войны», «Великая французская революция», «Борьба труда и капитала» и др. [1, с. 12-13]. Только четвертый год обучения II ступени предполагал изучение социологического обзора главнейших этапов развития человечества: первобытная культура, культурное наследие древнего мира, феодализм и его культура, городское ремесло, городская торговля и их культура, торговый капитализм [1, с. 13].

Таким образом, исторические сведения изучались практически исключительно в связи с вопросами современности в разделах «Общество» и «Общественная жизнь». Они были представлены фрагментарно в соответствии с социологической схемой. Отбор тематики осуществлялся в соответствии с идеологическими запросами власти. Историю же до XIV-XVI вв. вообще считалось нецелесообразным изучать, так как она, по мысли теоретиков советской школы того времени, содержит малоценные и недостоверные данные.

В первое десятилетие советской власти велась острая полемика по проблеме: «В чем задача школы – давать знания или учить работать?». П. Блонский отмечал, что некоторые из сторонников данного мнения шли очень далеко: «Школа не должна давать знаний: ее дело – только научить работать». Он задавался вопросом: «Спрашивается: над чем работать? Не в безвоздушном же пространстве. Разумеется, работать над приобретением знаний. Школа, которая не дает никаких знаний, никуда не годится и никакой путной работе она не научит» [2, с. 134].

Процесс обучения строился на основе Дальтон-плана. Его автором была американская учительница Э. Паркхерст из города Дальтон. Ее работы печатались в 1920-е гг. в педагогической хрестоматии, посвящен-

ной принципам организации и методам работы советской производственно-трудовой школы [9]. Э. Паркхерст сделала вывод, что учащиеся лучше усваивают учебный материал в ходе самостоятельной лабораторной работы, чем на обычных уроках при сообщающем обучении. Лабораторную систему обучения она распространила на все учебные предметы и на весь программный материал.

Советские педагоги обратили внимание на то, что в Дальтон-плане у школьников развиваются самостоятельность и инициатива, даются навыки самообразования. Однако в американском варианте Дальтон-плана учащиеся должны были выполнять задания индивидуально, что не отвечало советским требованиям воспитания коллективизма. Поэтому отечественные педагоги реформировали Дальтон-план в лабораторно-бригадную систему обучения, получившей наименование «лабораторный план» [2].

«Лабораторный план», применяемый с целью стимулирования самостоятельной работы учащихся, рассматривался как организационная форма, которую необходимо наполнить содержанием. В качестве одного из способов такого содержательного наполнения был предложен исследовательский метод обучения. Исследовательская работа определялась как самостоятельная работа над индивидуально или коллективно поставленным заданием и самостоятельный вывод из этой работы. Объем исследовательской работы и степень самостоятельности должны были изменяться в зависимости от возраста и навыков в работе [11, с. 128].

Анализ исторических источников отражает существование дискуссии среди педагогической общественности 1920-х гг. по вопросам реализации лабораторного плана в преподавании истории. Погружение в дискуссионность проблемы организации самостоятельной работы учащихся, выявленную в методических статьях 1920-х гг., позволяет обобщить опыт советской школы, глубже понять специфику этой деятельности учеников, раскрывает ее принципы для современной методики обучения.

Исследовательский метод обучения при лабораторном плане в практике преподавания истории как раздела обществоведения в 1920-е гг. предусматривал работу учащихся над заданиями. Задания содержали рубрики: 1) целевая установка задания; 2) план темы или вопросы для проработки; 3) указатель литературы; 4) документы по теме; 5) характеристика литературы и документов, которая должна была содержать оценку с точки зрения «марксистской выдержанности» и информацию о том, что необходимо в них искать при разработке конкретной темы; 6) контрольные вопросы, которые должны были не только облегчить

повторение проработанного материала, но и помочь «увязать» прошлое с современностью [17, с. 283].

В методических статьях отмечалось, что одной из особенностей преподавания истории в отличие от других дисциплин является то, что невозможно «прорабатывать всю тему исключительно по лабораторному плану». Это объяснялось тем, что учащемуся необходимо иметь «некую сумму предварительных исторических сведений» для того, чтобы затем проработать тему самостоятельно [13, с. 180]. Допускалась возможность, когда определенный программный материал будет освоен не самостоятельно, а с помощью прослушивания лекции [13, с. 185].

Ключевой темой для изучения в школе являлась история Октябрьской революции, причем в широких хронологических границах – от «подготовки Октября» до современности. Предложенный для ее освоения исследовательский метод, несмотря на содержание предмета изучения, является актуальным и для современной методики обучения истории.

Педагогам рекомендовалось при организации самостоятельной работы учащихся с помощью исследовательского метода использовать разнообразные виды исторических источников. Интерес представляет обращение к возможности применения в процессе обучения истории устных исторических источников. Так, с целью изучения темы преподаватель мог дать задание учащимся собрать воспоминания о революционных событиях у родственников, знакомых, рабочих соседней фабрики. Такие устные рассказы должны были быть записаны учащимися, а уже в классе по ним необходимо было организовать беседу. Предполагалось, что во время беседы обнаружатся неполнота, противоречивость собранных рассказов. Это даст повод выявить специфику воспоминаний как исторических источников и одновременно определить их особенности, обусловленные социальным положением, профессией рассказчика, то есть установить субъективную позицию автора [3, с. 154].

Задания, подготавливаемые педагогом для самостоятельной работы учащихся в рамках исследовательского метода обучения, должны были содержать вопросы для изучения источника, методические принципы разработки которых, являются ценными для определения современных принципов организации работы с историческими источниками в школе. Вопросы из задания должны были нацеливать ученика на осуществление исторической критики источника, установление его подлинности, происхождения, авторства. Одним из центральных вопросов являлось определение внутренней достоверности источника. При выявлении каких-либо «отклонений от действительности» учащиеся должны были выяснить, чем они детерминированы: сознательным искажением

со стороны автора, результатом его невольных ошибок или своеобразным преломлением событий в сознании писавшего. Важным является замечание о том, что прежде чем давать такие задания для самостоятельной работы школьников, учитель должен был в классе научить подобному разбору учеников, разъяснив на конкретных примерах методику выполнения данного анализа [3, с. 158].

В 1920-е гг. сформировалось несколько направлений, между которыми шла острая полемика по проблемам о задачах и содержании обществоведения, о судьбе курса истории и методах преподавания. Для этого времени характерен активный методический поиск, отсутствие целостной методической концепции. Критика тотального использования самостоятельной работы как вида учебной деятельности учащихся происходила одновременно с обсуждением специфики обществоведения. Все чаще высказывалась необходимость введения в учебный план школ самостоятельного курса истории.

Проблемы преподавания истории рассматривались на различных учительских съездах, конференциях, методических секциях. Одним из идейных центров возвращения самостоятельного курса истории в школу было Общество историков-марксистов, фактически выступавшее противником идей Наркомпроса. На страницах его печатного органа – журнала «Историк-марксист» – публиковались методические статьи и, несмотря на отсутствие самостоятельного курса истории, фактическом растворении истории в обществоведении, один из разделов журнала имел название «Преподавание истории». Такая открытая дискуссионность расширяет представления о специфике истории советского общества 1920-х гг.

В 1927 г. А. Иоаннисиани, выступая с докладом в методической секции Общества историков-марксистов, отмечал, что в результате преподавания курса обществоведения, представлявшего собой хаотическое и беспорядочное нагромождение «обрывков историко-современной мешанины», у учащихся школ II ступени отсутствовали «исторические перспективы», происходило наивное и полное смешение времен и веков, сегодняшнего и вчерашнего дня, сформировалось безразличное и безучастное отношение к историческим эпохам. Особую обеспокоенность вызывало то, что история и обществоведение не оказывали влияния на формирование идеалов школьников. Был сделан вывод, что «бурно-пламенное увлечение обществоведением» привело к подготовке «интеллигентского фразера, с необыкновенной легкостью порхающего по верушкам и обрывкам знаний» [4, с. 153].

Отстаивая важность обществоведения в советской школе, М. Покровский утверждал, что основная проблема состоит в необходимости содержательного наполнения этого курса и методически «правильного» его преподавания. Он выступал против существования самостоятельного курса истории, мотивируя это тем, что «это будет книжная вещь», а марксист должен опираться не на книжки, а «идти от действительности, от жизни» [10, с. 171].

Методические поиски 1920-х гг. были завершены с установлением в 1930-е гг. в СССР единоличной диктатуры И. Сталина. Несмотря на возвращение в 1930-е гг. в школу и вузы систематического курса истории, построенного на принципах историко-хронологической последовательности исторических событий, произошла догматизация и идеологизация образования, не предполагавшая активной самостоятельной работы учащихся. Методические разработки 1920-х гг. оказались не востребованными, а развитие советской методической мысли пошло по иному пути.

Таким образом, в 1920-е гг. в советской школе значительное внимание уделялось проблеме организации самостоятельной познавательной деятельности учеников. В системе историко-обществоведческого образования в качестве основы для реализации новых принципов обучения был предложен исследовательский метод. Он не только предусматривал выполнение учениками специально разработанных заданий, но также предполагал активное обращение к самостоятельному сбору и анализу устных исторических источников. В модернизированном виде исследовательский метод активно используется и в современной практике преподавания. Однако анализ истории методической мысли 1920-х гг. показывает абсолютизацию самостоятельной деятельности как формы работы учащихся в учебном процессе. Учитывая опыт советской школы, необходим продуманный подход к определению места и объема самостоятельной работы обучающихся при изучении истории.

Литература

1. Блонский П. Схемы программ единой трудовой школы // Советская производственно-трудовая школа. Педагогическая хрестоматия. Т. 2. / сост. В. Вейкшан, С. Ривес. – М.: «Работник просвещения», 1925. – С. 10–15.
2. Блонский П. Что нам взять от дальтонского плана // Советская производственно-трудовая школа. Педагогическая хрестоматия. Т. 2. / сост. В. Вейкшан, С. Ривес. – М.: «Работник просвещения», 1925. – С. 134–144.
3. Бочаров Ю. Источники по истории Октябрьской революции и методы их проработки в школе // Историк-марксист. –1927. – № 5. – С. 153–159.

4. Иоаннисиани А. История в школе II ступени (Из стенограммы доклада в методической секции Общества историков-марксистов) // Историк-марксист. – 1927. – № 3. – С. 152–165.
5. Луначарский А. Единая трудовая социалистическая школа // Советская производственно-трудовая школа. Педагогическая хрестоматия. Т. 1. / сост. В. Вейкшан, С. Ривес. – М.: «Работник просвещения», 1925. – С. 15–24.
6. О политической пропаганде и культурно-просветительской работе в деревне. Постановление VIII съезда РКП(б) (март 1919 г.) // КПСС в резолюциях и решениях съездов, конференций и пленумов ЦК. 1998-1953. Ч.1. 7-е изд. – М.: Гос.изд-во полит.лит.-ры, 1984. – С. 450–452.
7. От Госкомиссии по просвещению «Основные принципы единой трудовой школы». 16 октября 1918 г. // Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа. Сборник документов. 1917-1973 гг. / сост. А. А. Абакумов, Н. П. Кузин, Ф.И. Пузырев, Л.Ф. Литвинов. – М.: Педагогика, 1974. – С. 137–145.
8. От Госкомиссии по просвещению «Основные принципы единой трудовой школы». 16 октября 1918 г. // Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа. Сборник документов. 1917–1973 гг. / сост. А. А. Абакумов, Н. П. Кузин, Ф.И. Пузырев, Л.Ф. Литвинов. – М.: Педагогика, 1974. – С. 137–145.
9. Паркхерст Е. Принципиальное обоснование лабораторного плана // Советская производственно-трудовая школа. Педагогическая хрестоматия. Т. 2. / сост. В. Вейкшан, С. Ривес. – М.: «Работник просвещения», 1925. – С. 115–121.
10. Покровский М. История в школе II ступени (Из стенограммы доклада в методической секции Общества историков-марксистов) // Историк-марксист. – 1927. – № 3. – С. 152–171.
11. Попова Н. Исследовательский метод и дальтонский план // Советская производственно-трудовая школа. Педагогическая хрестоматия. Т. 2. / сост. В. Вейкшан, С. Ривес. – М.: «Работник просвещения», 1925. – С. 127–133.
12. Постановление ВЦИК «Положение об единой трудовой школе РСФСР». 30 сентября 1918 г. // Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа. Сборник документов. 1917-1973 гг. / сост. А. А. Абакумов, Н. П. Кузин, Ф.И. Пузырев, Л.Ф. Литвинов. – М.: Педагогика, 1974. – С. 133–137.
13. Рындиц А. Лабораторный план и преподавание истории (Стенограмма доклада в методической секции Общества Историков-Марксистов) // Историк-марксист. –1927. – № 3. – С.172–186.
14. Сильвич (Смирнов И.). Основы комплексных программ трудовой школы // Советская производственно-трудовая школа. Педагогическая хрестоматия. Т. 2. / сост. В. Вейкшан, С. Ривес. – М.: «Работник просвещения», 1925. – С. 24–36.
15. Соколов К. Программы ГУС'а и проблемы комплексности преподавания // Советская производственно-трудовая школа. Педагогическая хрестоматия. Т. 2. / сост. В. Вейкшан, С. Ривес. – М.: «Работник просвещения», 1925. – С. 15–24.

16. Тезисы Научно-Педагогической секции ГУС'а по вопросу о комплексном методе // Советская производственно-трудовая школа. Педагогическая хрестоматия. Т. 2. / сост. В. Вейкшан, С. Ривес. – М.: «Работник просвещения», 1925. – С. 62–63.

17. Фридлянд Ц. Исследовательский метод в преподавании истории и лабораторный план // Историк-марксист. – 1926. – № 1. – С. 280–287.

УДК 364.054 : 930.253 (470.6)

Немашкалов Павел Григорьевич

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

Nemashkalov P. G.

SBEl HE «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol

E-mail: paul_2@rambler.ru

ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ЖЕНСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА КУБАНИ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX ВЕКА

PROBLEMS OF THE DEVELOPMENT OF FEMALE EDUCATION IN THE KUBAN IN THE SECOND HALF OF THE XIX CENTURY

Аннотация. *В дореволюционной России доступность образования для женщин была ограничена. Ограничения были связаны не только с развитием системы женского образования в самой Российской империи, но и социальным статусом женщины, роль которой ограничивалась репродуктивными функциями и воспитанием детей. Поскольку большая часть населения в данный период проживала в сельской местности, то женщины принимали активное участие в ведении домашнего хозяйства. В условиях Северного Кавказа, казачьего региона империи, в условиях широкомасштабного участия казаков в поддержании общественного порядка, на казачек возлагалась функция организации домашнего хозяйства.*

В данной статье рассмотрены условия становления женского образования на Северном Кавказе на примере Кубанской области, проанализированы проблемы и показаны перспективы развития отдельных направлений.

Ключевые слова: История Русской Православной Церкви, Северный Кавказ, женское образование.

Abstract. *Women's access to education in pre-revolutionary Russia was severely limited. These restrictions were associated not only with the development of the female education system in the Russian Empire itself, but also with the social status of the woman, who was entrusted with the reproductive function and raising children. Since most of the population in this period lived in rural areas, women were also assigned an active role in housekeeping. In the conditions of the North Caucasus, the*

Cossack region of the empire, in the context of the large-scale participation of Cossacks in maintaining public order in the region, the Cossack was entrusted with the function of organizing a household.

This article discusses the conditions for the formation of female education in the North Caucasus by the example of the Kuban region, analyzes its problems and shows the prospects for the development of individual areas.

Key words: History of the Russian Orthodox Church, North Caucasus, female education.

Реформы 1860-х годов привели к изменению общественного сознания и коснулись практически всех сфер общественной жизни. Новый университетский устав 1863 года открыл возможности для развития женского образования в Российской империи. Поскольку заявленное право на получение образования является одним из важнейших прав человека и важнейшим средством достижения равенства полов в обществе, в данном контексте государственных преобразований оно несло пользу государству. К тому же равенство в образовании ведет к активному включению женщины в преобразование общества через ее вовлечение в трудовой процесс.

Длительное время положение женщины у домашнего очага считалось незыблемым, она находилась под опекой родителей, а затем мужа. Данное неравноправное положение привело к развитию в нашей стране самостоятельной отрасли в образовании – женского образования. Долгое время считалось, что его получение ведет девушек только к нравственной деградации и портит их характер. В условиях Северного Кавказа особое внимание развитию женского образования уделялось гражданской и духовной ветвями власти, хотя получающие его девушки постоянно ощущали давление со стороны населения, поскольку данный процесс не везде получал одобрение.

22 июля 1849 года, в день святой Равноапостольной Марии Магдалины, во имя и честь которой был основан Черноморский Марие-Магдалиновский женский монастырь, епископом Кавказским и Черноморским Иеремиею в сан игуменьи была посвящена монахиня Митрофания, которая и приступила к устройству монастыря. При отсутствии в то время в войске женских учебных заведений как общественных, так и частных, женский монастырь, как и мужской Николаевский в свое время, мог бы стать местом воспитания женского иночества [2, л. 3–7]. Желающих помочь в его устройстве было довольно много, поскольку только в первые годы его строительства денежных пожертвований поступило более 9 тыс. руб. серебром [3].

Предложенное вначале открытие при пустыни штатного училища или пансиона натолкнулось на ряд препятствий экономического характера. Вместо этого всем желающим было предоставлено право учиться и учить. Кроме развития женских рукоделий, в пустыне было хорошо поставлено обучение поступивших российской грамоте, поскольку фактически все штатные сестры обители умели читать и писать, а некоторые из них имели способности к пению. В своем очерке по истории Черноморской Марие-Магдалинской женской пустыни Филипп Николаиченко пишет, что «<...> во всей пустыне можно насчитать не более 10 душ неграмотных. Неграмотными оказываются только те, кои по прибытии в пустынь не способны по возрасту к изучению грамоты» [9].

Ограниченный в средствах и имеющий массу неразрешенных бытовых проблем, монастырь долгое время не мог начать образование желающих девушек. Не решало проблемы назначение содержания от Кавказского попечительства о бедных духовного звания, поскольку не были созданы условия для целенаправленной образовательной деятельности, а получаемые знания носили утилитарный характер. Как, например, в деле с дочерью умершего дьякона Екатеринодарского Воскресенского собора Еленой Махровской. После смерти отца и матери она была включена в число пенсионеров Кавказского попечительства и взята на воспитание родной теткой есаульшей Долинской. По мнению благочинного, та не могла дать сироте достойного воспитания, и было предложено поместить ребенка в Иоанно-Мариинскую общину. Долинская не согласилась с подобным решением и потребовала определить племянницу в Черноморскую Марие-Магдалиновскую пустынь. Получив предписание принять сироту под покровительство монастыря, игуменья Митрофания ответила отказом, указав, что «<...> монастырь этот не имеет никакого заведения для образования малолетних девиц, и сирота на выдаваемое ей содержание 12 руб. в год не может быть содержима в монастыре» [5, л. 1–8].

Согласно данным Войскового правления на 1862 год в обители на воспитании находилось 40 девиц, а общая численность всех насельниц достигала 200 [5, л. 106–106об.]. В отчете Синоду о состоянии епархии епископ отмечал, что в Кавказской епархии было положено учредить женское училище при Черноморской женской пустыне, но «<...> училище это по новости самой обители не получило еще правильной организации. Составление проекта для сего училища предоставлено предварительно Черноморскому войсковому начальству как ближайшим обра-

зом знакомому с духом и потребностям местных жителей. Впрочем, по печением настоятельницы пустыни уже заведено училище по размеру и благоустройству сообразного с обителью» [4, л. 24–25].

Вопрос открытия самостоятельного образовательного учреждения на территории обители поднимался епископом Ионникием в переписке с командующим на Кавказской линии и Черномории о строительстве капитальных сооружений [2, л. 55–55об]. Командующий войсками правого крыла генерал-лейтенант Козлов распорядился наказному атаману Черноморского казачьего войска определить ответственных лиц для составления чертежей, планов и смет предполагаемого строительства храма и зданий обители. Требовал назначить чиновника для наблюдения за ходом строительства при возведении зданий, после того как будет получено одобрение высшей власти. Генерал-майор Г. И. Филипсон взялся подготовить подробный проект об учреждении при монастыре женского пансиона.

В 1861 году от командующего войсками генерал-лейтенанта графа Н. И. Евдокимова был направлен рапорт генерал-адъютанту и кавалеру Г. Д. Орбелиани. В нем он отмечал полезность Марие-Магдалиновского женского монастыря в Черномории в воспитании девушек: «Дает скромное образование девицам для простого домашнего быта, и монастырь пользуется в народе большой популярностью». В связи с этим им поднималась проблема, заключающаяся в том, что большое число девушек, проживающих и воспитывающихся в обители с ранних лет, будут навсегда отказываться от светской жизни. Тогда вместо блага для казачьего народонаселения «<...> данная обитель будет лишать его лучших женщин, которые без пользы для общества проведут в ней всю свою жизнь, вначале воспитанницами, а потом и монахинями». Понимание сложившейся ситуации в данном контексте нашло поддержку и у главнокомандующего отдельным Кавказским корпусом, который 24 сентября 1863 года обратился в Военный совет с предложением, чтобы девушек с 16-ти летнего возраста исключали из монастыря и по достижении ими 21 года разрешали им поступать в обитель снова [2, л. 122–124 об.].

Поскольку монастырь расширял свою деятельность в деле просвещения и воспитания и в случае открытия пансиона продолжал бы сохранять данное направление работы, было решено не открывать при монастыре пансион для обучения детей. Для обучения девушек войскового казачества было принято решение учредить в Кубанском казачьем войске станичные женские школы, по примеру Донского войска. До учреждения в войске станичных женских школ Кавказский комитет разрешил отдавать в монастырь на воспитание девушек, но при условии, что

по достижении ими 16 лет родителям и родственникам нужно будет забирать их домой.

Проблема развития женского образования в начале 60-х годов XIX века на Кубани была очевидна, поскольку имелась только мужская гимназия в Екатеринодаре и более 30 начальных учебных заведений. Процесс открытия женских учебных заведений шел медленнее, чем потребность в его получении, и в этом случае широкое распространение получило обращение к частным школам. О существовании многих из них руководство региона и не подозревало, а качество преподавательского состава и преподавания было сомнительным [10, с. 189].

Еще в 1853 году на территории Кубани было открыто первое войсковое женское училище, которое принимало на обучение исключительно дочерей казачества и дворян, поэтому потребности женской части населения в образовании оно удовлетворить не могло. Получение образования девушками в учреждаемых станичных женских школах часто не находило понимание общества и духовенства региона.

На страницах Кавказских епархиальных ведомостей размещено много материала, в котором епархиальное руководство дает объяснения по частным и должностным обращениям в вопросах организации образовательного процесса в училищах, относящихся к территории епархии. В одном из таких обращений учитель одного из училищ Кубанской области жаловался попечителю Кавказского учебного округа на поведение священника. Учитель писал о том, что священник позволил себе превышение власти тем, что, основываясь на ст. 7 «Положения о начальных народных училищах», предложил станичному правлению 12 ноября 1875 года немедленно уволить из школы всех девочек старше 12 лет. Дело не получило бы огласки, если только часть населения станицы не поддержала в этой инициативе священника. В самом училище из 6 учениц, посещающих школу, трое были в возрасте от 13 до 15 лет, в их числе была сестра учителя и дочь станичного атамана. Инспектор училищ Кубанской области объяснил станичному правлению, что священник не имеет права делать распоряжения по станичному училищу, так как круг его обязанностей ограничивается лишь преподаванием Закона Божия.

Попечитель Кавказского учебного округа просил преосвященного принять во внимание, что «дело обучения девочек находится в зародыше и продвигается весьма медленно, и поэтому нужно способствовать числу желающих учиться <...>. <...> прошу внушить этому священнику, чтобы деятельность он свою ограничил преподаванием Закона Божьего и не вмешивался в дела училища, но если он что-то имеет

против установленного порядка, то может обратиться к инспектору станичных училищ Кубанской области» [7].

Несмотря на сложившиеся условия, Войсковое правление по предписанию Военного совета вынужденно было заниматься расширением сети образовательных учреждений на территории Кубани. 25 октября 1863 года в присутствии великого князя Михаила Николаевича и его супруги великой княгини Ольги Федоровны состоялось открытие Кубанского Мариинского женского училища. Оно было создано на войсковые средства для дочерей чинов Кубанского казачьего войска, в котором преподавался курс средней школы, но принимали в него и девочек из семей горожан [6, с. 247]. Только в конце XIX века в Екатеринодаре будет открыта семилетняя женская гимназия и купеческое женское училище.

В контексте деятельности ведомства императрицы Марии Федоровны совместно с Министерством народного просвещения за счет средств Кавказской епархии 18 сентября 1896 года в Екатеринодаре было открыто 2-е женское Епархиальное училище для дочерей духовенства. Поскольку распространение женского образования было шире в Ставропольской губернии, 1-е женское Епархиальное училище было основано в Ставрополе намного раньше, ещё в 1875 году [1]. В их открытии также не обошлось без трудностей, которые возникли со стороны станичного духовенства Кавказской епархии [8].

Подводя итог проблеме развития женского образования на Кубани, нужно отметить, что еще при открытии Марие-Магдалиновской обители преосвященный Иеремия писал о возможностях учреждения при нем училища, которое могло стать местом, в котором дочери духовенства смогли бы получать достойное образование [2, л. 16-16 об.]. Таким образом, не приняв во внимание предложение первого епископа Кавказской кафедры, не получив поддержки со стороны Войскового правления в деле образования, монастырь вынужден был сосредоточить все свои усилия на воспитании девушек в лучших религиозных традициях православной культуры.

Проблемы развития женского образования на Кубани больше были связаны не с материальными трудностями региона, которые тоже не стоит исключать, сколько с восприятием этого процесса населением. Прикладывая большие усилия в расширении женского образования, органы власти не всегда могли преодолеть сложившиеся стереотипы в общественном сознании. При этом препятствие встречалось не только со стороны духовенства региона, но и большей части его населения.

Литература

1. Архипастырское приветствие Кубанскому казачьему войску в день его двухсотлетнего юбилея // Ставропольские епархиальные ведомости. – 1896. – № 19. – 1 октября. – С. 1176–1179.
2. Государственный архив Краснодарского края (Далее – ГАКК). Ф. 318. Оп. 1. Д. 313.
3. ГАКК. Ф. 249. Оп. 1. Д. 1911.
4. Государственный архив Ставропольского края (Далее – ГАСК). Ф. 135. Оп. 16. Д. 80.
5. ГАСК. Ф. 361. Оп. 1. Д. 135.
6. Дело мира: очерки истории культуры и православия на Кубани / Науч. ред. О. В. Матвеев. – Краснодар, 2009.
7. К разъяснению вопроса об отношении священников к начальным народным школам // Кавказские епархиальные ведомости. – 1875. – № 5. – 1 марта. – С. 162–163.
8. Отдел официальный. Распоряжения относительно духовных училищ епархии // Кавказские епархиальные ведомости. – 1873. – № 12-13. – 25 июня. – С. 377.
9. Св. Филипп Николайченко. Очерк Черноморской Марие-Магдалинской женской пустыни // Кавказские епархиальные ведомости. – 1874. – № 21. – 1 ноября. – С. 683–690.
10. Фелицын Е. Д. Кубанское казачье войско. 1698–1888. – Воронеж, 1888.

УДК 82.091

Погребная Яна Всеволодовна

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

Pogrebnaia Ja. V.

SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol

E-mail maknab@bk.ru

**ИДЕОЛОГИЧЕСКОЕ И ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ЗНАЧЕНИЕ
ПАРАФРАЗА РОМАНА «ГЕРОЙ НАШЕГО ВРЕМЕНИ»
М. Ю. ЛЕРМОНТОВА В РОМАНЕ ДЖ. ЛИТТЕЛЛА
«БЛАГОВОЛИТЕЛЬНИЦЫ»**

**THE IDEOLOGICAL AND ARTISTIC SIGNIFICANCE OF THE
PARAPHRASE OF THE NOVEL «HERO OF OUR TIME»
M. YU. LERMONTOV IN THE NOVEL BY J. LITTELL
«BENEFACTORS»**

Аннотация. В статье анализируются причины обращения современного писателя Дж. Литтелла к роману М.Ю. Лермонтова «Герой нашего времени», цели, принципы и способы создания парафраза лермонтовского романа как части интертекста «Благоволительницы». Обращение к роману и судьбе Лермонтова вызвано стремлением выработать гуманистическую и эстетическую антитезу нацистской идеологии, которую разделяет герой-протагонист романа «Благоволительницы». Сомнения протагониста в возможности следовать принципам нацизма и оправдывать ими свои действия ведут героя к осознанию необходимости отказа от человеконенавистнической доктрины нацизма через поиски новой идентичности, которая осуществляется через обращение к лермонтовскому роману, а затем к гуманистической концепции личности, выработанной в творчестве и утвержденной в судьбе самого Лермонтова.

Ключевые слова: парафраз, интертекст, идентичность героя, лермонтовский текст, гуманизм, идеология, нравственный кризис, пространственный локус.

Abstract. The article analyzes the reasons for the appeal of the modern writer J. Little to the novel by M.Yu. Lermontov's «The Hero of Our Time», goals, principles, and methods of creating a paraphrase of the Lermontov novel as part of the «Benefactors» intertext. The appeal to the novel and the fate of Lermontov is caused by the desire to develop a humanistic and aesthetic antithesis of Nazi ideology, which is shared by the protagonist of the novel «Benefactress». Doubts of the protagonist in the ability to follow the principles of Nazism and justify their actions lead the hero to the realization of the need to abandon the hateful doctrine of Nazism through the search for a new identity, which is carried out through an appeal to Lermontov's

novel, and then to the humanistic concept of personality developed in the work and confirmed in the fate of Lermontov.

Key words: paraphrase, intertext, hero's identity, Lermontov's text, humanism, ideology, moral crisis, spatial locus.

Русская классическая литература в периоды выработки и становления новых форм нравственной идентичности всегда выступала источником идей и моделей поведения. Вполне закономерно, что в контексте поисков идентичности в отечественной и мировой литературе появляются романы, предлагающие парафраз «Героя нашего времени» М. Ю. Лермонтова: роман Б. Акунина «Герой иного времени» (2010) и роман Дж. Литтелла «Благоволительницы» (2006, рус. пер. 2014). Необходимо указать и на то обстоятельство, что последний перевод романа «Герой нашего времени» на английский язык был осуществлен Н. Рэнделл в 2009 году [10].

Роман Джонатана Литтелла (США, Франция) «Благоволительницы» описывает события Второй Мировой войны и падение Берлина. Своеобразие творческого решения Дж. Литтелла (р. 1967) состоит в том, что он помещает вымышленного героя в детально и точно воссозданные обстоятельства – события Отечественной войны на юге СССР. В романе Дж. Литтелла часть действия протекает в оккупированном Пятигорске, который герой-рассказчик воспринимает через призму лермонтовского романа. В.Н. Топоров, анализируя феномен петербургского текста в русской литературе, указывает, что «начиная с Достоевского, мы научились по-новому видеть Петербург и замечать то, чего раньше не видели» [8, с. 60]. Эту особенность восприятия города как феномена, вычитываемого из пространства художественного мира романа, можно в полной мере отнести к особенностям восприятия Пятигорска и его окрестностей героями романов Б. Акунина и Дж. Литтелла.

Главный герой признается, что «когда-то не расставался с "Героем нашего времени"» [3, с. 210]. Академическая галерея сразу аттестована им как «бывшая Елизаветинская», в которой «Печорин впервые увидел княжну Мери» [3, с. 209], немецкое казино, помещенное в здании, где ранее располагалась «Ресторация», герой отмечает как место, где «Печорин встретился с княжной Мери» [3, с. 215], у Провала герой спрашивает: «Не здесь ли Печорин встретил Веру?» [3, с. 221]. Другой герой романа, лингвист Фосс, отмечает: «Для тех, кто любит Лермонтова, это настоящее место паломничества» [3, с. 210].

Воспринимая Пятигорск через его описание в романе «Герой нашего времени», герой-протагонист в романе Дж. Литтелла начинает идентифицировать себя с его героями романа Лермонтова. Более того,

как в романе Лермонтова первый день Печорина в Пятигорске начинается с неожиданной встречи с Грушницким, так и главный герой романа Литтелла убеждается, что «Пятигорск – действительно место встреч», заметив доктора Хоенэгга, «веселого и циничного военного врача» [3, с. 211]. Таким образом, в романе Литтелла повторяется расстановка действующих лиц лермонтовского романа: Печорин близок с доктором Вернером, его собеседником и поверенным, как Ауэ с доктором Хоенэггом. После встречи героев в романе Литтелла предлагается парафраз остроумного диалога Печорина и доктора Вернера: Печорин вспоминает, что сблизился с доктором, после того, как тот заметил, что точно знает только одно, что в одно прекрасное утро умрет [2], на что Печорин отвечает, что богаче доктора, поскольку знает, что «в один прегадкий вечер имел несчастье родиться» [2]. Ауэ цитирует Тертуллиана, приводя заключение: «Умирает лишь то, что рождается... У рождения долг перед смертью» [3, с. 213], а доктор его поправляет: «Рождение должно смерти, а смерть рождению... Рождение и смерть – взаимные кредиторы» [3, с. 213]. Именно во время этой беседы Ауэ заявляет: «...некоторые из моих коллег здесь отъявленные мерзавцы» [3, с. 213], тем самым обозначая возможный конфликт между собой и абсолютными приверженцами нацизма, причем в контексте рассуждений о жизни и смерти становится очевидным, что этот конфликт может закончиться смертью героя.

Поиски главным героем идентичности, назревающие в его сознании сомнения в верности нацистской идеологии, приводят его к сравнению с героем лермонтовского романа; в обретении этой идентичности Ауэ надеется изменить свой статус как офицера СД. Уже в первых ранних парафразах лермонтовского романа в русской литературе авторы стремились подчеркнуть принципиальное различие между ищущим свое назначение, рефлексивно осмысливающим свои действия Печоринным и его двойником Грушницким, механически копирующим модные стереотипы поведения. В романе «Проделки на Кавказе» (1844), подписанном псевдонимом Е. Хамар-Дабанов (автором романа была Е. П. Лачинова, жена генерала Н. Е. Лачинова, служившего в Кавказском отдельном корпусе) есть эпизод, в котором описывается появление располневшего и вошедшего в чины Грушницкого, который уверяет, что Печорин описал в «Журнале» поединок, которого не было, потому что как герой времени, он должен быть «лгун и хвостун» [9, с. 191]. В этом эпизоде Грушницкий дает характеристику самому себе, как мнимому герою времени, которому чужды рассуждения о собственном назначении и поиски осмысленного существования.

В романе Дж. Литтелла таким двойником Ауэ выступает офицер Турек, который, по замечанию главного героя, «принадлежал к ... редким убежденным, циничным антисемитам» [3, с. 204]. Ауэ в Пятигорске пытается, сам еще плохо осознавая это, спасти так называемых татов, горских евреев, считая, что их не должна коснуться ликвидация, и неизбежно приходит в столкновение с Туреком. Между героем и оскорбившим его хвастуном Туреком назревает дуэль, секундантом со стороны героя-рассказчика должен выступить доктор Хоенэзг, который о дуэли отзывается так: «Вам, наверное, Лермонтов голову вскружил» [3, с. 239]. Причем, Турек и его секунданты задумывают обман, отчасти повторяющий тот, что придумали Грушницкий и его секунданты. Но вместо дуэли происходит дознание у начальства, после которого главный герой отправляется в Сталинград [3, с. 276]. Таким образом, именно всемогущая воля военного начальства, представляющего государственную машину, оказывается той силой, которая делает решительный выстрел, вместо смехотворного противника на дуэли, и именно она – главный противник героя. В романе Литтелла герои не обладают той степенью свободы, которая есть у героев Лермонтова: их свобода ограничена не только требованиями военной дисциплины (Печорин после дуэли тоже получает приказ отправиться в крепость N), но полностью подчинившей их сознание идеологией нацизма, которая вершит судьбы героев и не дает полностью осуществиться сюжету лермонтовского романа.

Во время пребывания в Пятигорске Ауэ, начав поиск идентичности с отождествления с Печориным и цитирования сюжетных ситуаций романа «Герой нашего времени», завершает этот поиск размышлениями о судьбе Лермонтова, о его гибели на дуэли: «Я снова подумал о Лермонтове... В отличие от своего героя Печорина, Лермонтов выстрелил в воздух, его противник – нет... Что он почувствовал, когда, разрядив пистолет в воздух, увидел, что Мартынов целится ему в сердце, – разочарование, безысходность, гнев? ... Есть мнение, что Пушкин намеренно искал смерти и спровоцировал собственное убийство; если с Лермонтовым дело обстояло так же, то навстречу гибели он ринулся радостно, глядя ей прямо в глаза, тем самым показав разницу между собой и Печориным» [3, с. 223]. Герой, которого выворачивает после Бабьего Яра, который разучился спокойно есть и спать после тех массовых расстрелов, в которых принимал участие, видевший, как на смерть отправляют детей и отца с младенцем на руках, скорее, таким образом представляет сценарий собственной дуэли, чем гибели Лермонтова. Он испытывает явное разочарование, когда его дуэль с Туреком оказалась расстроена, и все пытается узнать, кто мог донести на них. Поиски идентичности и

стремление снова обрести человечность приводят героя к попытке отождествления с автором, а не с героем его романа. Ауэ вспоминает слова Блока о Пушкине: «Его убила вовсе не пуля Дантеса. Его убило отсутствие воздуха» [1], – и приходит к выводу, что эти слова в полной мере относятся и к Лермонтову [3, с. 223], при этом предпринимая попытку и собственной идентификации на фоне Лермонтова и добавляя: «Я тоже страдал от отсутствия воздуха» [3, с. 223].

Таким образом, герой, переживающий нравственный кризис и глубокий внутренний конфликт между идеями и способами поведения, крепко укорененными нацистской пропагандой в его сознании, и теми моделями поведения, которых требуют общечеловеческие гуманистические нормы, обращается сначала к герою романа Лермонтова, а потом к судьбе самого Лермонтова, чтобы обрести пути и способы выпрямления своей личности.

При всей своей значимости лермонтовский текст в энциклопедическом романе Дж. Лителла – часть огромного интертекстуального поля романа, в котором значительную роль играет текст русской классической литературы. В.С. Парсамов, идентифицирующий главного героя романа как новую ипостась Ставрогина из романа «Бесы», подчеркивает, что «насыщенность романа цитатами из русской классики буквально бросается в глаза» [6, с. 194], а Ж. Нива указывает, что Достоевский узнаваем в романе «до подробностей» [5, с. 214]. Интертекстуальность романа Лителла выступает конструктивным художественным приемом, позволяющим достичь глобальности обобщения, она направлена, в первую очередь, как на разоблачение нацизма и его идеологии, так и на развенчание позиции героя, который ищет в нацизме спасения от собственных комплексов, от необходимости раскаяния, от осознания собственного несовершенства и необходимости его преодоления. В романе через параллели с мифами об Оресте и трагедиями Эсхила и Софокла о мести Ореста матери за предательство отца актуализируется античная концепция трагической вины, возмездия и катарсиса для демонстрации неизбежности и необратимости идейного краха героя, который оказывается мучительнее физического возмездия. Лермонтовский текст актуализируется через конкретный пространственный локус, непосредственно связанный с романом «Герой нашего времени» и судьбой самого Лермонтова, «в определенном месте действия – в Пятигорске, который герой воспринимает через призму лермонтовского текста» [7, с. 176].

В осознании героем своей трагической вины и неизбежности возмездия лермонтовский текст играет определяющую роль: первое осознанное пробуждение человечности и стремление понести наказание, приняв условия дуэли, которая может превратиться в убийство, посещают героя, когда он, начиная поиски идентичности, обращаясь сначала к Печорину, а затем к самому Лермонтову, который, в отличие от своего героя, не смог стать убийцей. Герой находит абсолютный образец человечности, истинного гуманистического величия, которому не сумел последовать: он подчиняется обстоятельствам, приказу командования, не найдя в себе сил преодолеть убийственное влияние нацистской идеологии. С.С. Неретина, анализируя типологические параллели между романами «Благоволительницы» и «Герой нашего времени», подчеркивает, что именно в романе Дж. Литтелла «Лермонтов нашел прямой путь в современность» [4, с. 164]. В главах романа Литтелла «Благоволительницы», представляющих собой парафраз лермонтовского романа, главный герой находит для себя возможность следовать иным путем – не путем преступления и убийства. Но нравственных сил встать на этот путь герой не находит.

Наиболее значимой причиной создания современных парафразов лермонтовского романа выступает необходимость идентификации героя времени, с одной стороны, как типичного представителя исторической эпохи, с другой, как отражения в герое эпохи общечеловеческого гуманистического идеала. Именно этот второй аспект идентичности становится определяющим для нравственной оценки и эпохи и ее героев в современных парафразах романа «Герой нашего времени». Герой Литтелла сам выделяет те факторы, которые превратили его в военного преступника и убийцу, а автор, приводя эти рассуждения героя, показывает, каких героев времени востребует и формирует тоталитарное государство, предпринимающее военную экспансию. Противостоящими этим губительным, преступным, разрушительным началам, востребованным в конкретной стране, в конкретную историческую эпоху, выступают общечеловеческие, гуманистические ценности, которые представлены через творчество, а особенно через личность Лермонтова, их значимость актуализируется в романе в пространственном локусе, непосредственно связанном с романом и судьбой Лермонтова. Оказавшись в лермонтовских местах, транслируя на свою судьбу сюжетные ситуации лермонтовского романа, герой проходит путь идентичности сначала с Печориным, а затем, обнаружив глубинную разницу между автором и его героем, открывает для себя путь истинной человечности, на который не может вступить, не преодолев влияния нацистской идеологии.

Литература

1. Блок А. А. О назначении поэта. Речь, произнесенная в Доме литераторов на торжественном собрании, в 84-ю годовщину смерти Пушкина. – Электронный ресурс: <https://lit.wikireading.ru/40117> (дата обращения: 12.10.2019).
2. Лермонтов М. Ю. Герой нашего времени. – Электронный ресурс: <http://lib.ru/LITRA/LERMONTOW/geroi.txt> (дата обращения: 12.10.2019).
3. Литтелл Дж. Благовоительницы. – М.: ООО «Ад Маргинем Пресс», 2014. – 800 с.
4. Неретина С. С. Лермонтов и Литтелл: семантика повторов // Культура и искусство. – 2015. – № 2. – С. 157–170.
5. Нива Ж. Эринии Литтелла – судьи или подсудимые? // Иностранная литература. – 2008. – № 12. – С. 212–220.
6. Парсамов В.С. Николай Ставрогин: его «предки» и «потомки» // Исторический вестник. – 2013. – Т. 4. – № 151. – С. 184–205.
7. Погребная Я.В. Аспекты исследования творчества М.Ю. Лермонтова: семиотика, мифопоэтика, компаративистика // Под научной редакцией Е. И. Дворниковой. – Ставрополь, 2017. – 236 с.
8. Топоров В. Н. Петербургский текст русской литературы. Избранные труды. – СПб.: «Искусство – СПб», 2003. – 616 с.
9. Хамар-Дабанов Е. Прodelки на Кавказе. – Ставропольское книжное издательство, 1986. – 256 с.
10. M.U. Lermontov. A hero of our time. Transl. with an introduction and notes by Natasha Randall; foreword by Neil Labute. New York: Penguin, 2009.

УДК 37.017.922

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

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

ГЕНЕЗИС ОДУХОТВОРЕННОГО ДВИЖЕНИЯ В СРЕДЕ ХОРЕОГРАФИЧЕСКОЙ ТВОРЧЕСКОСТИ: АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ ВЗГЛЯД

ANTHROPOLOGICAL FOUNDATIONS OF PERSONALITY DEVELOPMENT IN THE PROCESS OF DANCE CREATION

Аннотация. *Антропологический взгляд на генезис телесного движения в среде хореографической творческой среды дает возможность раскрыть глубинную специфику функционирования танцевально-творческих образовательных учреждений, выделить подходы к пониманию сути феномена «одухотворенное движение», определить топологию и основные локации пространства бытия одухотворенного движения, обнажить целостные проекции преемственных этапов становления духовности движения, выявить личностную функциональность и его социальную значимость.*

Ключевые слова: специфика хореографического образования; танцевальное творчество; одухотворенность движения; телесная пластика; творящее движение.

Abstract. *An anthropological look at the Genesis of bodily movement in the choreographic environment is considered to be gives the opportunity to reveal the deep functioning of specific dance-creative educational institutions, to highlight approaches to understanding the essence of the phenomenon of "spiritual movement", to determine the topology and the main locations of the space being spiritualized movement, Stripping a holistic projection of successive stages of formation of spirituality of the movement, to identify personal functionality and social significance.*

Keywords: specificity of choreographic education; dance creativity; spirituality of movement; bodily plasticity; creative movement.

Недавняя концептуальная поддержка предложения, высказанного на встрече В. В. Путина с выдающимися выпускниками ВГИКа, о необходимости включения творческих ВУЗов в отдельный рейтинг, в конкретной форме продемонстрировала расширяющееся сегодня социальное понимание специфики их функционирования. Не секрет, что в новейшую историю отечественного художественного образования тонко вплетено понуждение его к принятию парадигмы технократического (технологического) образования (культ проекта, предзаданности, формальной логики, надежности, конкурентности, цифровизации, самостоятельности, соответствия общеформальным компетенциям и т.п.). Отдавая должное технологической образовательной парадигме с ее доминирующим принципом «десубъективизации научного знания» как основы эффективного функционирования будущих «обезличенных социальных структур», нельзя не заметить, что научение «творящему движению» (метафора В. В. Кандинского [4]), также как и взращивание любой формы креативности требует видения ученика не как «живого механизма», не как «самоорганизованного обучаемого» и даже не как личности (индивидуальности), но как целостного субъекта, погруженного в особую духовно-нравственную среду.

Развитие танцевально-творческого начала в человеке, содействие становлению его как субъекта творческой деятельности – уникальные, многовекторные, целостные процессы «живого» взаимодействия педагога-хореографа и обучающегося, передачи «творящего движения» и личностных смыслов. Это не столько процедуры передачи знаний, двигательных умений и навыков, сколько акты педагогического дарения и акты ученического принятия (принятия) телесного дара, – акция одухотворения телесного движения.

Отметим, что важнейшие предикаты сценического движения (образность, выразительность, грациозность, артистичность, пластичность и т.д.) могут не только толковаться в терминах наук, сосредоточенных на анализе рационально организованных и нормативно упорядоченных систем движений человека (психология, биомеханика, кинезиология), но и моделироваться мимами, аниматорами, инженерами. Одухотворенность же движения ни из чего не выводима. Она – источник смысловой освещенности хореографии как вида искусства. Суть одухотворенности «творящего движения» является нам при рассмотрении его лишь через антропологическую призму.

Зарождающаяся сегодня педагогическая антропология «творящего движения» (хореографическая антропология), реализуя функцию биопсихо-социо-духовного индикатора культуры, «тяготеет» к познанию

психосемантических систем и механизмов смысловой организации хореографического действия. Центральным феноменом, подлежащим осмыслению в русле этого научного направления, является одухотворенное телесное движение. Теоретической платформой этого нового с позиций хореографического знания научного направления являются вечные антропологические проблемы единства и противоположности тела и души, Природы и Духа. Накопленные в контексте решения этой проблемы антропологические знания и опыт неисчерпаемы. Решаемая задача типична для творческо-образовательного пространства: их освоение; понимание; «вербальная проработка»; означивание в языке, прозрачном для хореографической среды; операционализация.

Предлагаемые новой наукой цели и средства одухотворения телесного движения (в соответствии с некоторым актуальным идеальным представлением о нем) являются одновременно и критериями оценки смысло-ценностных установок самой культуры. При этом культура видится не как совокупность материальных и духовных ценностей конкретного социума, не как нечто всеобъемлющее, охватывающее практически все социально значимое, но как (в узком смысле) «рукотворная» (педагогическая) реальность, окружающая обучающегося и трансформирующая его природные телесно-двигательные задатки в новое социальное измерение (способности человеческие), но как (в широком смысле) целеположенная созидательная творческая активность социума, связанная с преобразованием природы и собственной соборности, которая отражает и характеризует меру их «очеловечивания». При таком понимании культура и педагогика идентичны по своим исходным позициям и функциональности («рукотворчество»).

Танцевальное творчество как архаичная составляющая культуры реализуется в форме исключительно экспрессивного двигательно-активного способа и средства восхождения человека от биологического индивидуального к духовному, а хореографическое образование – медиатора (посредника) этого восхождения. Таким образом, педагогическая антропология эксплицирует себя как универсальный инструмент анализа процессов саморазвития культуры и танцевального творчества, в частности.

Актуализация антропологической парадигмы в системе современного хореографического образования представляется как закономерная. С одной стороны, она соответствует запросам самих хореографов, с другой, – это удобная экспериментальная площадка для поиска путей «одушевления тела» и овнешвления («оплотнения» по В. П. Зинченко [3]) души, для раскрытия пространства между душой и телом. Т. С. Леви

[5] пространство «между», в одном случае, рассматривает как пространство переосмысления, рождения новых смыслов, пространство, увязывающее глобальные противоположности в целое. В другом – пространство телесности. В. П. Зинченко [3] в качестве субстанции «между», в равной степени принадлежащей как душе, так и телу, являет «живое» (бернштейновское) движение, В. В. Кандинский, очевидно, размещает здесь «творящее движение».

В наших работах [7] пространство «между» заполняется иной субстанцией – «телесной пластикой» (не следует путать с телесной пластичностью). В узкопрофессиональном (танцевально-творческом) контексте анализ феномена телесной пластики дает возможность опредмечивать в сознании педагога-хореографа известные методические средства одухотворения движения и осуществлять поиск новых. Несложно заметить, что «раскраска» пространства между душой и телом в тона телесной пластики имеет широконаучное методологическое значение, так как она дает возможность рассмотреть, как минимум, еще одну имплицитную его локацию – душа другого. Только в этом треугольнике может бытовать одухотворенное движение и только в таком широком понимании пространство «между» может исследоваться различными научными направлениями во всей своей естественной антропологической целостности.

Целостное описание одухотворенного телесного движения возможно при использовании особых антропологических способов представления человеческой субъективности и средств изучения последней. Единство столь сложного объекта наблюдения, каким является телесное движение, сохраняется, если исследователь изучает его в контексте целостной жизнедеятельности (образовательной, творческой и т.д.), рассматривает различные его конкретно-научные срезы, образы, полученные по принципу сохранения антропологической целостности.

Следуя логике Б. Г. Ананьева [1], в качестве первичного природосообразного антропологического среза генезиса телесного движения целесообразно рассматривать его индивидуальную принадлежность. Движение в этом срезе обнаруживает все свои возрастно-половые, индивидуально-типические свойства, динамику психофизиологических функций, структуру органических потенциалов. Научение двигательному действию на этом уровне рассмотрения предполагает необходимость учета природосообразных основ человеческой бытийности. В этом контексте высшая интеграция индивидуальных свойств обучающегося в структуре его хореографического творчества обнаруживается в потребности телесно-

двигательной персонализации, в активном поиске возвышенных (патетических) осознаваемых и неосознаваемых переживаний, в становлении образного типа мышления, в пробуждении практического интеллекта, в экзальтированных (крайне возбужденных) состояниях, в экспрессии, в глубокой впечатлительности, в степени телесно-пластической одаренности и т.д.

Вторичный срез генезиса телесного движения – продуктивно-деятельностный, предполагающий рассмотрение обучающегося в качестве субъекта (активного начала) собственной жизнедеятельности. Субъектный антрополого-педагогический срез дает возможность рассматривать хореографическое творчество как уникальное телесно-духовное средство пробуждения субъектности эмоционально одаренного человека. Как показано выше, становление субъектности (самости) в среде хореографического творчества необходимы не столько знания, сколько «пластическая встреча душ», прежде всего, педагога и обучающегося, их «со-бытийная», духовная сонастройка, совместное телесно-двигательное смыслопорождение и единое катарсическое смыслопоглощение.

Субъектность, кристаллизованная в танцевальном движении, – всегда уже есть акт превращения индивида в человека, активно действующего, вовлеченного эстетическим телесно-двигательным образом в систему культурно-исторических связей (по Л. С. Выготскому [2]). При этом хореографический образ реализует функцию медиатора (проводника) «субъект-субъектных» отношений. Этот образ – лишь основа смысловой формы представленности одного человека другому, активное отзеркаливание переживания автора хореографической композиции «присутствия внутри себя».

Становление обучающегося как субъекта «творящего движения» – освоение художественности, норм и способов реализации потенциала телесной пластичности – это лишь предпосылка проявления одухотворенности телесно-пластического движения. Пока можно говорить о таких его чертах, как личностные, индивидуальные и универсальные. Они являются индикаторам уровня развития субъективности обучающегося, мерой приятия им телесно-пластического опыта человечества, критерием его духовности в целом, признаком проявления его как личности.

Личность, в интересующем нас пространстве между душой и телом, – самоопределившаяся (персонализирующая) телесно-двигательная самость человека (обучающегося, в частности) по отношению к другому, и тем самым – по отношению к себе. Именно эта (телесно-двигательная) самость – есть то, что обеспечивает подлинную целостность

пространства между душой и телом, его субстанциональность. Эвристичность телесно-двигательной самости человека как личности определяет его первичный потенциал актуальной незавершенности, сводящийся к главной возможности подлинной личности – телесно-двигательной рефлексии. Развитие, педагогическое культивирование этой потенции определяет расширение пространства «между» до уровня индивидуализации.

Индивидуализация пространства телесно-двигательной пластичности – высший синтез души и тела, проявляющийся в своеобразии и неповторимости телесно-двигательной пластичности человека как субъекта (источника) телесной пластики.

Отметим, что индивидуализация пространства «между» – естественная, природосообразная составляющая общего процесса индивидуализации человека. Педагогически управляемое танцевальное творчество лишь обеспечивает связь индивидуализирующейся личности с различными проекциями художественной культуры, создает предпосылки для их осмысления обучающимся.

Целеполагаемое из вне танцевальное творчество, по сути, всегда антропно. Оно доразвивает пространство «между» до триединой целостности, одухотворяя наследием природы и культуры предков индивидуализированное телесное движение. Одухотворенное телесное движение глубинно и целостно раскрывает личность для другого, для «Универсума» (человеческой реальности в целом), для самого себя как Универсума (по В. И. Слабодчикову и Е. И. Исаеву [6]). Именно в одухотворенном движении внезапно проявляется потенциальная равновеликость Человека по отношению к окружающему его Миру, духовному микрокосму.

Таким образом, антропологический взгляд на генезис телесного движения в среде хореографической творческой не противоречит ни философским, ни психологическим, ни кинезиологическим, ни религиозным учениям о трехсоставной сути человека – телесной, душевной, духовной. Антропологическое «препарирование» генезиса одухотворенного движения сохраняет все признаки целостности его срезов. Душевная (собственно психологическая) реальность соотносима с описанием человека как субъекта. Духовная суть человека раскрывается через личностные, индивидуальные и универсальные формы бытия человека. Выделенные телесно-двигательные феномены составляют онтогенетические ступени становления и развития духовного движения.

Едва ли современная теория хореографического искусства сегодня готова показать новую, неизвестную науке, проекцию телесного движения. Однако есть все основания констатировать, что если суть антрополого-педагогического формирования личности сводить к постепенному приближению педагогических технологий, к естественным закономерностям развития человека, то хореографическое творчество выступит в качестве продуктивного посредника такого приближения. Это обусловлено тем, что хореографическое творчество имеет ярко выраженную антропную феноменологию. В экзистенциальном смысле развитие человека заключается в его восхождении от низшего (физического, индивидуального) к высшему (субъектному, духовному). Дух, духовность человека – есть превращенная «творящим движением» форма его материи, телесности. Сущность хореографического творчества – одухотворение материальной (телесной) реальности, очищение и превращение ее в символ Универсума, бесконечности.

Литература

1. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды: том 2. – М.: Наука, 1980. – 288 с.
2. Выготский Л. С. Психология искусства. – М.: Искусство, 1968. – 573 с.
3. Зинченко В. П. Психология на качелях между душой и телом / Психология телесности. Между душой и телом. – М.: АСТ: АСТ МОСКВА, 2007. – С. 10–52.
4. Кандинский В. В. Точка и линия на плоскости. – М.: Искусство, 2004. – 240 с.
5. Леви Т. С. Психология телесности. Между душой и телом. От составителя. – М.: АСТ: АСТ МОСКВА, 2007. – С. 5–9.
6. Слабодчиков В. И., Исаев Е. И. Психология развития человека. – М.: Школьная пресса, 2000. – С. 167.
7. Сляднева Л. Н. Телесно-двигательная пластика: теория и практика. Монография. – Ставрополь: Ставролит, 2013. – 236 с.

УДК 82

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

ПРОБЛЕМЫ ШКОЛЬНОГО АНАЛИЗА ЛИРИЧЕСКИХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ

PROBLEMS OF SCHOOL ANALYSIS OF LYRIC WORKS IN LITERATURE LESSONS

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы, возникающие при изучении лирических произведений на уроках литературы в школе. Стихотворные, в частности лирические, произведения дают огромный потенциал в духовно-нравственном воспитании учащихся. Именно анализ лирических произведений может способствовать духовному, нравственному, творческому, эмоциональному развитию школьников, что является необходимым условием для формирования его личности.

Ключевые слова: литература, лирика, школьный анализ произведений, методика, школа, урок литературы.

Abstract. The article discusses the problems that arise when studying spontaneous works at school literature lessons. Poetic, in particular lyrical, works give enormous potential in the spiritual and moral education of students. It is the analysis of lyric works that can contribute to the spiritual, moral, creative, emotional development of students, which is a necessary condition for the formation of his personality.

Key words: literature, lyrics, school analysis of works, methodology, school, literature lesson.

Улучшение уровня литературного образования в настоящее время подразумевает освоение новых форм, методов, технологий и приемов обучения литературе.

В методическом письме Министерства образования Российской Федерации «О преподавании литературы в общеобразовательных учреждениях» отмечается, что «сквозная задача курса литературы – подготовка каждого школьника к восприятию и самостоятельной оценке новых для него литературных произведений различных жанров»; причем в начальных классах формируются «основы читательской культуры» и, прежде всего, умение «осмысленно и выразительно читать», а в средней

школе «литература выступает как самостоятельный предмет» и на завершающем этапе изучается в «историко-литературном освещении» [3, с. 196].

Именно в средних образовательных учреждениях посредством изучения лирических произведений обучающиеся учатся видеть прекрасное в обыденном, находить смысл в мелочах. Лирика помогает воспитать Человека, напитать детские сердца нежностью, любовью, состраданием и сопереживанием. Поэтому учителям необходимо уделять особое внимание изучению лирических произведений в школе.

Проблемой изучения лирики в школе занимались такие исследователи, как Р. Д. Мадер, В. Г. Маранцман, В. П. Медведев, И. В. Полковникова, З. Я. Рез, Л. В. Тодоров, О. Ю. Богданова, В. В. Голубков, Н. О. Корст, Н. И. Кудряшев, Т. Ф. Курдюмова, И. С. Збарский, М. Г. Качурин, Н. Я. Мещерякова, Н. Д. Молдавская, Т. В. Чирковская и др.

Однако многие проблемы восприятия и анализа лирических стихотворений и в современном образовательном пространстве урока литературы являются актуальными и недостаточно изученными.

Чтение и анализ литературных произведений вызывает множество проблем как у учителя (Как объяснить?), так и обучающихся (Как проанализировать текст?). Но если в эпическом произведении мы можем выявить главных героев, найти идею и проблему, то в лирическом это сделать сложнее. Эта мысль находит отражение и в эссе Ю. М. Лотмана «О типологическом изучении литературы». Литературовед отмечает, что стихотворение – это «сложно построенный смысл» [2, с. 14] и все его формальные элементы являются элементами смысловыми, носителями определенного содержания.

Нет однозначного ответа на вопрос «Как обучать анализу лирических произведений?»; каждый методист находит что-то новое и важное, совершенствуя уже имеющиеся технологии.

Исходя из школьной практики, мы выделили часто встречаемые проблемы, возникающие при изучении лирики на уроках литературы:

1. Несоответствие произведения возрастным особенностям обучающихся.

2. Включение в подготовку к восприятию стихотворения биографических данных о поэте, часто не соответствующих возрастным особенностям обучающихся, что вызывает серьезные затруднения учащихся при самостоятельном анализе лирического произведения.

3. Акцентирование внимания не на целостном восприятии самого произведения, а на литературоведческих терминах, в частности на избоб-

разительно-выразительных средствах (что, безусловно, является обязательным для осмысленного содержательного анализа, но не замещает его).

4. Традиционные формы анализа, которые представляют собой форму вопросов-ответов, не требующие от обучающихся рассуждения и размышления.

Даже самое сложное стихотворение можно проанализировать доступно, если обращать внимание на психологические и возрастные особенности школьников, на специфику класса. Важно пробудить интерес у обучающихся к личности поэта – человека, всегда оригинального в своем отношении к миру и жизни, нестандартного в отражении этого мира, искреннего в выражении своих чувств, наделенного умением выразительно-ярко, по-новому сказать о, казалось бы, известном.

В ряду экстралингвистических параметров художественного текста особая роль принадлежит заглавию. Оно определяет доминанту текста, концентрирует его художественную мысль. В. П. Григорьев называет заглавие «уплотненной аббревиатурой текста» [4, с. 4].

Заглавие, как первая выделенная строка поэтического текста занимает сильную позицию, вступая в сложные отношения с контекстом, концентрируя интеллектуально-эстетическое восприятие, способствующее успешной интерпретации лирического произведения. И даже если заглавие, на первый взгляд, формально не связано с основным текстом, то в своих глубинных связях они составляют единое целое. Заглавием может маркироваться факт биографии, исторический, религиозный или культурный факт, мировоззренческая позиция, интертекстуальный феномен, намек на событие или имя и многое другое. Так, в стихотворении А. С. Пушкина «К морю» [5] название уже определяет тему и жанр (послание). В авторском обращении «Прощай свободная стихия!» обозначена и исходная ситуация (прощание с морем), и доминанта образа моря – *свободная стихия*; это доминанта предопределяет и лирический пафос стихотворения, и весь его образный строй.

Образ моря и духовный облик лирического героя постепенно соотносятся, сближаются. Море одухотворяется («Как друга ропот заунывный...»), в лирическом герое оттеняется родство с морской стихией («Бродил я тихий и туманный...») [5].

На таком фоне ярче рисуется и образ свободолюбивого героя, и образы промчавшихся над миром, «как бури шум», Наполеона и Байрона.

Если аккомпанементом к строфам, посвященным деяниям этих героев, можно было бы представить грозный шум моря, то слова следующей строфы – «Мир опустел...» – ассоциируются с картиной полного

стиля. В них отразилось разочарование поэта в результатах революционного движения начала 20-х гг. в Европе и России.

Наблюдение за развитием основных мотивов стихотворения может быть положено в основу анализа и ряда других лирических стихотворений.

Работа по подготовке к восприятию и анализу лирического текста будет успешной и на этапе беседы с обучающимися о предполагаемом содержании произведения или его философской основе, судя по его названию, и на этапах осознания, анализа и собственной интерпретации произведения.

Искусство школьного анализа заключается в том, чтобы всматриваться в художественное произведение, устанавливать взаимосвязь образующих его элементов, их соотношенность в целом и таким образом добиваться более глубокого и эмоционального постижения этого целого.

Основная задача, которую ставит учитель при изучении лирического стихотворения, – обогатить нравственный мир школьников, приобщить их к думам и чувствам поэта, гражданина и мыслителя.

Вызывать живой эмоциональный отклик на произведение, прежде всего, помогает метод, который назван методом творческого чтения. Выразительное чтение сопровождает изучение стихотворения на всех этапах: от введения в атмосферу стихотворения при первоначальном чтении стихотворения учителем до перечитывания и заучивания наизусть лирического текста. Заучивание наизусть – это заключительный и весьма важный этап работы. Это синтез, который после детального анализа позволяет воссоздать стихотворение как единое целое. Чтение школьников – важнейший показатель результатов работы над произведением и одна из основных форм опроса и оценки знаний.

Чрезвычайно большое значение для эмоционального постижения лирики имеет и тактичный комментарий педагога. Комментарий педагога явится для учеников образцом вдумчивого анализа текста.

Наряду с методом творческого чтения современные методисты выделяют эвристический и исследовательский методы анализа: эвристический метод обычно сочетается с творческим чтением, исследовательский метод входит как составная часть в каждый из названных методов. Так, к заданиям поискового характера мы отнесем предложенный в учебнике для 6 класса вопрос: Почему стихотворение «Узник» стало народной песней дореволюционной России?

Рассмотренные формы работы – выразительное чтение, комментарий учителя, эвристическая беседа, самостоятельная работа учеников –

входят в целостный анализ лирического стихотворения как элементы этого анализа. Их выбор и соотношение обуславливается художественным своеобразием стихотворения и задачами, которые ставит перед собой учитель.

Когда-то Л. Мартынов написал о том, как рождаются стихи: «Диктует их только прозрение!» И понимание стихов – тоже вдохновенная загадка, неожиданно открывшаяся правда. Уроки поэзии становятся уроками прозрения, открытия, приобщения к высокому, чистому, развивают эмоциональный мир школьника и одухотворяют, приближая учеников к творческой деятельности. И хотя на уроках не учат писать стихов, на уроках у творческого учителя руки «тянутся к перу» и в душе пробуждается поэзия.

Литература

1. Богданова О. Ю., Маранцман В. Г. Методика преподавания литературы: пособие для студентов и преподавателей: в 2 ч. – М.: Просвещение, ВЛАДОС, 2004. – 228 с.

2. Лотман Ю. М. Структура художественного текста // Ю. М. Лотман. Об искусстве. – СПб.: «Искусство – СПб», 1998. – С. 14.

3. Методическое письмо о преподавании учебного предмета «Литература» в условиях введения федерального компонента государственного стандарта общего образования / Литература. Содержание образования: Сборник нормативно-правовых документов и методических материалов. – М.: Вентана-Граф, 2007. – С. 196.

4. Осипова Н. О. Роль заглавия в интерпретации поэтического текста // Литература в школе. – 2018. – № 6. – С. 4–5.

5. Пушкин А. С. Полное собрание сочинений: В 17 т. / под ред. Д. Д. Благого, С. М. Бонди, М. А. Цявловского и др. – М.: Воскресенье, 1994.

УДК 37.0 : 347.782 : 572.08

Чепуков Константин Юрьевич

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

Cherokov K. J.

*The Branch of SBEI HE "Stavropol State Pedagogical Institute"
in Zheleznovodsk. E-mail: art-chepukov@mail.ru*

АНТРОПОЛОГИЧЕСКОЕ ЗНАЧЕНИЕ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА В СТАНОВЛЕНИИ ЧЕЛОВЕКА КАК ЛИЧНОСТИ

ANTHROPOLOGICAL SIGNIFICANCE OF FINE ARTS IN THE FORMATION OF MAN AS A PERSON

Аннотация. *В статье рассматривается антропологическое значение изобразительного искусства в историческом аспекте, раскрывается его внутренний смысл и сакральное значение для развития человечества.*

Ключевые слова: антропология, искусство, смысл, сакральное, история, развитие, становление, личность.

Abstract. *The anthropological significance of fine art is considered in the historical aspect, reveals its inner meaning and sacred significance for the development of mankind.*

Key words: anthropology, art, meaning, sacred, history, development, formation, personality.

Изобразительное искусство обладает огромным значением в жизни человеческого общества. Еще на заре времен, в тяжелых и опасных условиях жизни, когда каждый день мог стать последним, появился человек, рисующий на стенах. Можно только удивиться такому явлению. Как мог существовать первобытный художник как вид в обществе, где во главе всегда стояли охотники? Понять этот парадокс нам поможет анализ отношения древних людей к изображению.

Первые европейцы, столкнувшиеся с «колыбельными» цивилизациями, или, как тогда они назывались, «примитивными культурами», были удивлены страхом туземцев перед фотографией или рисунком, на котором они были изображены. «Дикари» всячески избегали того, что их изображение может быть перенесено на бумагу или какой-либо другой объект. На просьбу позировать для портрета они отвечали категорическим отказом, а если удавалось тайком сфотографировать их, приходили в крайнее уныние. Позже это объяснилось системой верований представителей «примитивной культуры». Туземцы верили в то,

что тот, кто обладает их изображением, получает также и власть над их душой и телом. По их представлениям, через изображение можно нанести непоправимый вред человеку даже на расстоянии.

Известный исследователь Джеймс Джорж Фрэзер в своем труде «Золотая ветвь» называет это явление гомеопатической, или имитативной магией. Эта магия основывается на понятии «подобное производит подобное». Индейцы Северной Америки верят, что, нарисовав чью-то фигуру на песке, золе или глине или приняв за человеческое тело какой-то предмет, а затем проткнув его острой палкой или нанеся какое-то другое повреждение, они причиняют соответствующий вред изображенному лицу [2].

Таким образом, художник в первобытные времена был не просто творцом, взывающим к эстетическим чувствам своих зрителей. На многих изображениях древних животных, найденных в пещерах, обнаружены следы копий. Рисунки подвергались нападению со стороны охотников. Это было частью ритуала, предшествующего охоте. Считалось, что изображение животного обладает частичкой духа самого изображаемого объекта. Таким образом, кидая копьё в изображение животного, охотники каменного века поражали дух животного перед реальной охотой. А когда поражен дух, убить тело представлялось более простой задачей.

Изобразительное искусство в каменном веке было неразрывно связано с жизнью, а именно с охотой, добыванием источника жизни-пищи. Первобытный художник выступал в качестве шамана, создавая основу для охотничьего ритуала. Следовательно, профессию художника можно считать одной из самых древних. Несмотря на утилитарное, магическое назначение рисунков древних людей, они обладают выдающимися эстетическими качествами. Мы видим динамику движения животных каменного века, их характерные анатомические особенности, естественную плавность изгибов тел. Что характерно, изображения людей того же периода не отличаются особой детализацией и часто довольно примитивны и схематичны.

Использование изобразительного искусства в качестве магического атрибута происходит и в наши дни. Причем это делается не только для удачной охоты. Мужчины клана эму «способствуют» размножению этой птицы тем, что рисуют на земле ее священное изображение, в особенности тех частей ее тела, которые считаются наиболее лакомыми кусками. Мужчины рассаживаются вокруг этого рисунка и поют. После

этого танцоры в головных уборах, напоминающих длинную шею и маленькую голову эму, подражая внешнему виду птицы, изображают, как она стоит и бесцельно вертит головой, оглядываясь во все стороны [2].

Здесь мы видим изобразительное искусство в новом качестве. Оно не выступает в роли «магического оружия», скорее в роли созидающего начала. При этом искусство по-прежнему находится на службе у магии и верований. Созидание и разрушение – две стороны изобразительного искусства и человеческой цивилизации в целом. Уже в древние времена в изобразительном искусстве были заложены две антагонистические стороны, которым впоследствии суждено проявиться более мощно.

От пещерных времен перейдем к античности. И в античном мире изобразительное искусство неразрывно связано с жизнью, с ее деликатным аспектом, тайнами духовной жизни. В Древней Греции изобразительное искусство достигло новых высот. Мы до сих пор восхищаемся совершенством, воплощенным в мрамор. Божествам посвящались храмы, в которых величественно возвышались скульптурные изображения богов. Искусство древнегреческих скульпторов прославляло величие жителей Олимпа, усиливая религиозное и экстатическое чувство людей, посещающих храм. Изобразительное искусство, представленное в виде скульптуры, вызывало мистический трепет. Опять мы можем наблюдать, как искусство продолжает служить верованиям и представлениям о высших силах. У древних греков был разработанный пантеон богов, который впоследствии был перенят и переименован Древним Римом.

С появлением и распространением христианства, появилась потребность в новом искусстве. Это изобразительное искусство должно было прославлять нового бога. С возникновением католицизма и православия возникли и два направления в религиозном искусстве. Православная традиция, перенятая Русью от Византии, предполагала изображения не самого божества, а лишь его образа, как бы проекции. Икона переводится как «образ». Здесь кроется глубоко мистические представления о невозможности непосредственного изображения божества. Это объясняет специфику православной иконы. Этим образом периода расцвета свойственно некоторая условность, «бестелесность». Светотень трактуется условно, анатомические детали условны. Благодаря идеям православия, появилась уникальная ветвь православной иконы.

Икона сама по себе антропологична. Это объясняется тем, что главное в каждой иконе человек. Нет икон, на которых изображены только предметы или только пейзаж. Эти элементы лишь второстепенные вещи, которые только помогают зрителю прочитать смысловую

нагрузку иконы. «Икона есть образ человека, в котором реально пребывает пожигающая страсти и всеосвящающая благодать Духа Святого. Поэтому плоть его изображается существенно иной, чем обычная тленная плоть человека. Икона – трезвенная, основанная на духовном опыте и совершенно лишенная всякой экзальтации передача определенной духовной реальности. Если благодать просвещает всего человека, так что весь его духовно-душевно-телесный состав охватывается молитвой и пребывает в божественном свете, то икона видимо запечатлевает этого человека, ставшего живой иконой, подобием Бога» [1].

Пропорции тела на иконе меняются, руки и ноги становятся длиннее, черты лица тоньше и возвышение. Иконописец идет на такое изменение сознательно. Он изображает не брэнную плоть, но плоть духовную. Мы можем наблюдать резкую разницу между православной иконой и религиозной живописью Европы. Католицизм пошел по пути большей убедительности в плане реализма. Как и православная икона, так и религиозная живопись Европы во главе угла ставят человека. Оба этих направления изобразительного искусства, несмотря на свои различия и противоречия, абсолютно антропологические. Православная икона как бы «преображает» изображаемого человека, преломляет его через призму духовности, помещая в иной, «горний» мир. Изображения на таких иконах уже не принадлежат нашему миру. Изображения в католических соборах делают страдания святых более убедительными, в определенный период развития даже экстатичными. Изобразительное искусство идет в этом случае по пути сильного эмоционального воздействия для создания возвышенного религиозного чувства. Художник и здесь выступает посредником между материальным и нематериальным миром.

Религия оказала и продолжает оказывать сильное воздействие на развитие человеческого общества. Оглядываясь назад, сложно представить христианство в целом без изобразительного искусства. Благодаря потребности религии в создании визуальных образов, было создано большое количество поистине великих произведений искусства, которыми мы восхищаемся и в наши дни.

В христианской традиции изобразительное искусство выступает как мощнейший фактор воздействия на человеческое восприятие. Сложно представить, какое потрясение испытывали люди прошлого, впервые заходя в собор. Изобразительное искусство, служа христианству, выступает как важнейший антропологический фактор. Оно преоб-

ражает восприятие, поднимает на небесные высоты, рассказывает о красоте земной и небесной. Художник здесь выступает как антрополог-практик, непосредственно воздействующий на людей.

С момента зарождения цивилизации и до наших дней, изобразительное искусство продолжает оставаться важным антропологическим фактором, преображающим жизнь общества. Искусство изменчиво и постоянно, от «магического оружия» до воплощения «Богочеловека», продолжает оставаться актуальным и востребованным. Именно благодаря искусству человек сам уподобляется богу. Акт создания произведения подобен акту сотворения всего сущего. Изобразительное искусство в наши дни пронизывает все сферы жизни, порой мы его не замечаем, порой оно нас завораживает. Изобразительное искусство остается верным спутником человечества на протяжении уже нескольких тысяч лет.

Литература

1. Успенский Л. А. Богословие иконы православной церкви. – Репр. изд. – М.: Паломникъ, 2001. – 474 с.
2. Фрэзер Дж. Золотая ветвь. Исследование магии и религии. – М.: Эксмо, 2006.

УДК 82-312.6

Чотчаева Марина Юрьевна

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

Chotchaeva M. Y.

SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol

E-mail: m.chotchaeva@mail.ru

Ключникова Ирина Владимировна

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

Klyuchnikova I. V.

SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol

E-mail: kira400@yandex.ru

**ХУДОЖЕСТВЕННЫЕ ОСОБЕННОСТИ ИЗОБРАЖЕНИЯ
ЖЕНСКОГО ХАРАКТЕРА В УСЛОВИЯХ НЕСВОБОДЫ
(НА ПРИМЕРЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ Е. ГИНЗБУРГ «КРУТОЙ
МАРШРУТ» И Г. ЯХИНОЙ «ЗУЛЕЙХА ОТКРЫВАЕТ ГЛАЗА»)**

**ARTISTIC FEATURES OF THE IMAGE OF A FEMALE
CHARACTER IN CONDITIONS OF UNFREEDOM
(FOR EXAMPLE, THE WORKS OF E. GINZBURG “THE STEEP
ROUTE” AND G. YAKHINA “ZULEYNA OPENS HER EYES”)**

***Аннотация.** В статье предпринята попытка системного исследования, в котором концепция свободы личности вписана в контекст современного литературного процесса, рассмотрена с учетом ментальных, гендерных, психологических особенностей. В работе изучаются конкретные формы художественного осмысления проблемы свободы и несвободы человеческой личности, анализируется специфика использования художественных средств для создания женского характера в условиях несвободы.*

Ключевые слова: женский образ, проблема свободы, проблема несвободы, роман.

***Abstract.** In the article an attempt is made to systematic research, which sets out the concept of personal freedom in the context of the modern literary process, considered taking into account mental, gender, psychological characteristics. The work examines the specific forms of artistic understanding of the human person, analyzes the specifics of using artistic means to create a female character in conditions of unfreedom.*

Key words: female image, problem of freedom, problem of unfreedom, novel.

Антропологический аспект в изучении литературного творчества писателей завоевывает все более прочные позиции, вызывая интерес как исследователей, так и читателей. Человеку всегда интересен человек во всех его проявлениях как основной объект изучения. Осознание это приходило в науку постепенно, но уже на рубеже XX–XXI веков появляются различные по жанру исследования, посвященные осмыслению литературной антропологии, авторы которых исследуют художественные тексты, рассматривая человека с точки зрения философии, психологии, религии. Этот процесс напрямую коснулся и «лагерной прозы», прочно завоевавшей свои позиции в литературе XX века, наряду с прозой деревенской или военной. Ю. Сохряков отмечал, что эта проза появилась благодаря «напряженному духовному стремлению осмыслить итоги грандиозного по масштабам геноцида, который проводился в стране на протяжении всего двадцатого столетия» [4, с. 175].

Произведения, написанные о лагерях и тюрьмах, можно назвать своеобразными памятниками «человеческих душ», которые заставляют задуматься о сущности самого человека, о его способности оставаться человеком в нечеловеческих условиях, о свободе (не только физической, но и духовной).

Антропология человека, его природа, трансформация его сущности, нелегкий путь развития и личностного роста, а иногда – гибели физической или духовной - в пространстве несвободы являются основными проблемами всего корпуса произведений «о каторге и ссылке». Ф. М. Достоевский, исследовавший человека, находившегося в заключении, дал несколько разных определений человеку в неволе: с одной стороны, человек заключенный по природе своей есть существо, «каждущее свободы», именно этим объясняются многие неожиданные поступки, а с другой стороны, удивляясь, «до какой чудовищной степени приживчив человек», автор говорит о том, что человек может привыкнуть абсолютно ко всему – и к неволе тоже.

Русская литература, которую всегда отличал «человекоцентричный» подход, в период послесталинской «оттепели» по понятным причинам вплотную разворачивается к событиям недавнего трагического прошлого; в это время появляется большое количество произведений, в которых авторы стремились к тому, чтобы рассказать правду о происходивших в СССР в 30-50-х годах XX века репрессиях, донести до читателей весь ужас творившихся беззаконий и попытаться осмыслить причины страшных репрессий. Огромный интерес читателей к подобного рода произведениям во времена, когда правда только становилась

достоянием народа, вполне объясним. Но при всех изменениях в политической, социальной и культурной жизни современной России проблема свободы и несвободы человеческой личности, тема выживания и обретения смысла жизни в условиях несвободы продолжает волновать как писателей, так и читателей, подтверждением чему является оглушительный успех романа З. Прилепина «Обитель» и романа Г. Яхиной «Зулейха открывает глаза». Возможно, это связано с тем, что современное состояние российской полиэтнической и поликонфессиональной духовности, традиционно базирующееся на ценностях русской классической литературы и культуры, задает тон в обозначении культово-мировоззренческого статуса проблемы свободы личности и общества в русской и национальных литературах, идейно-художественная близость которых во-многом обусловлена общей генетической памятью, историко-этническими особенностями развития, сходством этапов становления, типологией тематического и жанрового развития, использованием средств поэтики.

В 1990-е годы прошлого века впервые появились и научные литературоведческие исследования, основанные на гендерном аспекте и выделявшие в особую группу «женскую» лагерную прозу. Методология гендерного исследования оказалась достаточно продуктивной, поскольку открывала иные возможности для анализа философских, социокультурных, политических проблем в зависимости от половой принадлежности их героя. Гендерный аспект литературоведения владеет разнообразными способами интерпретации художественного текста, рисующего мужской и женский типы мышления, особенности мировидения и мироощущения. В современном литературоведении активно представлены результаты научных исследований в области гендерологии (труды А. В. Кирилиной, М. Михайловой, Г. В. Эфендиевой, М. Завьяловой, Т. Мелешко, Е. Трофимовой, Т. Ровенской, Г. Пушкарь и др.). Исследователи, использовавшие гендерный аспект в качестве основного, выявляли жанровые особенности подобных произведений, специфику их поэтики и хронотопа (М. Лильестрем, Н. Ковальчевска, Ф. Апанович и др.).

Гендерная интерпретация художественного текста основывается на определенных категориях, среди которых можно выделить гендерные ролевые модели поведения, гендерную идентификацию, определяющую специфику произведения, психологию героев, их характеристики.

Женщины по-особому существуют в пространстве несвободы, по-своему ощущая и оценивая его. В связи с этим исследователи замечают,

что «мужчины показывают свой и чужой опыт, пространство и время в индивидуалистической, объективной и отстраненной манере, в то время как женщины показывают свой опыт в относительно межличностном, субъективном и внезапном роде» [1].

Книга воспоминаний Е. Гинзбург «Крутой маршрут» занимает особое место в системе лагерной прозы. Книга, в соответствии со спецификой лагерной прозы, автобиографична, в начале повествования мы видим Е. Гинзбург такой, какой застал её арест, – настоящей коммунисткой, преданной делу партии, верящей, что партия не имеет отношения к творящимся беззакониям, счастливой матерью и женой. Безжалостная машина репрессий врывается в эту благополучную жизнь, ломая все привычные и казавшиеся такими незыблемыми, представления о жизни; лишая помощи и поддержки близких, оставляя один на один с собственной сущностью. Крутым и безжалостным оказался маршрут, но, в отличие от многих миллионов смятых и раздавленных адской машиной, героиня Е. Гинзбург выживает как физически, так и духовно.

Говоря о лагерной прозе XX века, необходимо отметить, что главным героем в произведениях зачастую выступал мужчина. Поэтому можно с уверенностью говорить о том, что Е. Гинзбург и Г. Яхина смогли по-новому переосмыслить и расширить опыт многих репрессированных. Ведь главными героинями в их произведениях выступает женщина, которая пытается выживать в условиях несвободы. И не просто выживать, но и оставаться женщиной, не теряя своего истинного предназначения – дарить любовь и заботу. Именно эта особенность (гендерный аспект) делает эти произведения в своем роде уникальными.

Человеческая искренность в изображении собственных переживаний, стремление разобраться в тех постепенных изменениях, которые происходили в её мировосприятии, делают книгу воспоминаний Е. Гинзбург особым звеном в системе лагерной прозы. Писательница не желает принадлежать ни к одному из течений этого тематического направления – ни к официальным «культовым» произведениям, ни к диссидентской ветви. Она – вне этих линий, для неё главное – изображение собственных душевных и духовных трансформаций, анализ каждой мысли и каждого чувства, которое она испытала за восемнадцать лет мучений. Такой направленностью и объясняется, на наш взгляд, особое и даже парадоксальное положение книги «Крутой маршрут» в кругу российской лагерной прозы.

В свою очередь, Людмила Улицкая отмечает: «Роман Гузель Яхиной, вне всякого сомнения, женский. О женской силе, женской слабости, о священном материнстве не на фоне английской детской, а на фоне

трудового лагеря, адского заповедника, придуманного одним из величайших злодеев человечества» [7, с. 6]. Сложно не согласиться с Л. Улицкой, наблюдая за тем, как героиня Г. Яхиной очень по-женски реагирует на все те невзгоды, которые так щедро отпущены ей судьбой. Ее женская сущность не разрушает мужское начало, не губит тех, кто находится рядом с ней, а напротив, растворяется в них, беря на себя непосильный груз. Абсолютно по-женски, в полном согласии со своей, изначально присущей женщине созидательной функцией, Зулейха пытается видеть во всем духовное начало, провозглашая человечность в нечеловеческих условиях. Что помогает выжить нашей героине помимо ее женской природы, для которой характерен более развитый в сравнении с мужчиной инстинкт самосохранения и способность выживать в сложном условиях? Думается, что ответ надо искать в особенностях национального характера, в ментальности тюркских народов, к которым относятся и крымские татары, помноженной на исламскую концепцию смирения. Еще Густав Раdde отмечал, что татарам свойственно сохранять спокойствие при любых обстоятельствах и довольствоваться малым, не требуя от жизни многого.

Гузель Яхина рисует характер своей героини, обращаясь к традиционным народным ценностям, с которыми знакома с самого детства, поскольку многое для создания образа Зулейхи автор взяла из своей семьи. Сама Гузель Яхина говорила, что прототипа героини как такового нет, но, создавая женский характер, писательница обращалась к непростой судьбе своей бабушки, выросшей в ГУЛАГе в поселении Пит-городок.

И здесь мы наблюдаем еще одну особенность женской лагерной прозы, о которой писал Б. Сатклифф, – особую миссию говорить и за себя, и за тех, кто замолчал навеки. Эта высоко ритуализированная миссия свойственна и произведениям Е. Гинзбург, Е. Глинке, Е. Владимировой, которые осознанно берут на себя ответственную социально-политическую задачу – быть рупором жертв репрессий.

Необходимо сказать об основном отличии книги Е. Гинзбург. В центре повествования и в центре размышлений автора – человек, а именно женщина. Стремление понять и защитить человека, стремление разобраться в сути и побуждениях каждой личности, встретившейся Евгении Семёновне на её «крутом маршруте» – важнейшая цель произведения. Основная идея – гуманизм, несмотря ни на что.

Этот гуманизм в корне отличается от того, который мы наблюдаем в других произведениях лагерной литературы. В гуманизме Е. Гинзбург

нет оговорок, он представляет собой безусловную веру в человека и торжество человечности. Если сопоставить гуманизм Е. Гинзбург и отношение к человеку в другом образце лагерной прозы, то можно увидеть отличия. К примеру, в «Колымских рассказах» В. Шаламова человек теряет в местах заключения человечность, его «моральные барьеры отодвинулись куда-то в сторону» [3, с. 159]. Даже самые лучшие люди меняются, причём не на время, а навсегда. Такое представление о человеческой природе контрастирует с гуманизмом Е. Гинзбург, которая в каждом, кого затронули репрессии, в узниках и их истязателях, стремится найти человеческое и выяснить внешние и внутренние причины происходящих с их личностью изменений. По мнению Е. Гинзбург, человек – это высшая ценность, высшее мерило правильного в этом мире.

Используя художественные особенности повествования, Е. Гинзбург и Г. Яхина рисуют поистине уникальные образы главных героинь, позволяя рассмотреть жизнь в пространстве несвободы сквозь призму судьбы обычной женщины.

Литература

1. Rytkönen, M. Women's Histories: autobiographical texts by contemporary Russian women [Электронный ресурс]. URL: http://www.helsinki.fi/aleksanteri/english/publications/contents/ap_1-2001.pdf.
2. Гинзбург, Е. Крутой Маршрут. / Е. Гинзбург. – М.: АСТ, 2008. – 715 с.
3. Одинцова М. П. Образ человека униженного в русской лингвокультуре (на материале «Колымских рассказов» Варлама Шаламова) // Вестник Омского университета. – 2009. – №3. С. 157–159.
4. Сохряков Ю. И. Нравственные уроки «лагерной» прозы. М., 1993. – № 1. – С. 175–183.
5. Чотчаева М. Ю., Ключникова И. В. Особенности психологизма главной героини романа Г. Яхиной «Зулейха открывает глаза» // «Фундаментальные и прикладные науки сегодня»: материалы XVIII международной научно-практической конференции. – 2019. С. 98–100.
6. Чотчаева М. Ю., Ключникова И. В. Художественные особенности изображения женского национального характера в условиях несвободы (на примере произведения Гузель Яхиной «Зулейха открывает глаза») // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2019. – Т. 12. – № 5. – С. 37–41.
7. Яхина Г. Ш. Зулейха открывает глаза / Г. Яхина. – М.: АСТ, 2016. – 508 с.

РАЗДЕЛ 6

**ВОСПИТАНИЕ И ОБУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ В СИСТЕМЕ
ИНКЛЮЗИВНОГО И СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

SECTION 6

**CHILDREN'S UPBRINGING AND EDUCATION IN THE SYSTEM
OF INCLUSIVE AND SPECIAL EDUCATION**

УДК: 612.133:612.81

Азатян Тереза Юрьевна

*Армянский государственный педагогический университет
им. Х. Абовяна. Республика Армения, г. Ереван*

Azatyany T. Yu.

*Armenian State Pedagogical University H. Abovyan
Yerevancity, Republic of Armenia*

E-mail: atereza222@gmail.com

**МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ, НАПРАВЛЕННЫЕ
НА РАСПРЕДЕЛЕНИЕ МЕЖПОЛУШАРНОЙ АСИММЕТРИИ
НОРМАЛЬНО РАЗВИВАЮЩИХСЯ ДЕТЕЙ И ДЕТЕЙ
С НАРУШЕНИЕМ УМСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ 8–11 ЛЕТ**

**RESEARCH METHODS AIMED AT THE DISTRIBUTION
OF INTERHEMISPHERIC ASYMMETRY NORMALLY
DEVELOPING CHILDREN AND CHILDREN WITH
INTELLECTUAL DISABILITIES 8–11 YEARS OLD**

Аннотация. *Методы, представленные в данной статье, широко представлены в современной научной литературе, но мы не нашли работ, в которых прослеживается взаимосвязь между результатами тестирования функциональной асимметрии мозга с использованием теста Эдинбурга и тестами для определения моторной и сенсорной асимметрии. С этой целью мы изучили и опробовали методы исследования, направленные на определение межполушарной асимметрии у нормально развивающихся детей и детей с нарушениями умственного развития в возрасте 8–11 лет и на выявление степени межполушарного взаимодействия.*

Ключевые слова: межфункциональная асимметрия, методы, тесты, умственная отсталость, мозг, оценка, дети с психическими расстройствами.

Annotation. *The methods presented by us are widely represented in the modern scientific literature, but we have not found works in which the relationship between the results of testing the functional asymmetry of the brain using Edinburgh-whom test and tests to determine motor and sensory asymmetry. To this end, we have studied and tested research methods aimed at determining the inter-hemispheric asymmetry of normally developing children and children with mental impairment of 8–11 years and to identify the degree of inter-hemispheric interaction.*

Key words: interfunctional asymmetry, methods, tests, mental retardation, brain, assessment, children with mental.

Постановка проблемы. К настоящему времени в науке используются два подхода для оценки межполушарных различий: метод определения «рукости» посредством опроса (эдинбургский тест) (Oldfield R. C., 1971) и метод активного выявления моторной и сенсорной асимметрии Н. Н. Брагиной и, Т. А. Доброхотовой [1]. Эдинбургский тест довольно широко применяется в мире: его используют при изучении поведения [4], эмоций [6] и в качестве предварительного тест для подбора участников исследований по нейровизуализации.

Цель статьи. Изучить и апробировать методики исследования направленные на определение межполушарной асимметрии нормально развивающихся детей и детей с нарушением умственного развития 8–11 лет и выявить степень межполушарного взаимодействия.

Изложение основного материала исследования. Известно, что пробы для определения ведущих конечностей и ведущего глаза были использованы при оценке влияния латерализации головного мозга на интеллект и математические способности [2; 5] при изучении адаптационных возможностей и физического развития юношей и девушек, а также формирования стрессоустойчивости организма [3].

Отсюда следует, что обе методики широко представлены в современной научной литературе, но нами не обнаружены работы, в которых оценивалась бы связь между результатами тестирования функциональной асимметрии головного мозга с использованием эдинбургского теста и тестов на определение моторной и сенсорной асимметрии. Функциональные исследования проводились в первой половине дня, в условиях, соответствующих гигиеническим требованиям к учебным учреждениям (СанПиН 2.4.2.2821-10, 2013). При проведении исследования соблюдались этические требования, изложенные Хельсинкской декларацией.

Оценка моторной асимметрии

Определение функциональной асимметрии рук. На первом этапе исследования школьники отвечали на вопросы эдинбургского теста (Oldfield R. C., 1971). При этом за детей в возрасте 8–9 лет отвечали их

родители. Поскольку целью нашего исследования было провести сравнительный анализ функциональной асимметрии нормальных школьников и детей того же возраста со слабой степенью умственной отсталости, мы на основании известных тестов – эдинбургского и метода Брагиной и Доброхотовой (1988) разработали наш оригинальный тест-опросник, адаптированный для целей нашего исследования. В нашем тест-опроснике мы сохранили первые 10 вопросов эдинбургского теста, который дополнили 4 вопросами теста Брагиной и Доброхотовой (1988). Таким образом, наш тест-опросник состоит из четырнадцати вопросов о предпочтении использования правой или левой руки при выполнении определенных действий, таких, как письмо, рисование, шитьё, расчёсывание волос, чистка зубов, использование ложки или вилки и т.д. (табл. 1).

Таблица 1

Анкета для учащегося

	Выполняемое действие	Левая рука	Правая рука
1.	Какой рукой Вы пишете?		
2.	Какой рукой Вы рисуете?		
3.	Какой рукой Вы бросаете мяч?		
4.	Какой рукой Вы ловите мяч?		
5.	В какой руке Вы держите ножницы?		
6.	В какой руке Вы держите зубную щетку?		
7.	В какой руке Вы держите обеденную ложку?		
8.	В какой руке Вы держите расческу?		
9.	Какой рукой Вы открываете крышку коробки (коробка конфет)?		
10.	Какой рукой Вы держите молоток, когда забиваете гвоздь?		
11.	Палец ведущей руки ложится сверху при переплетении пальцев рук (замок)		
12.	«Поза Наполеона» (ведущей считается та рука, кисть которой первая направляется на предплечье другой руки и оказывается на нем сверху)		
13.	Тест на аплодирование (ведущая рука более активна и подвижна, совершает ударные движения о ладонь не ведущей руки)		
14.	Какой рукой Вы поднимаете предмет с пола		

По результатам представленного теста-опросника рассчитывается коэффициент функциональной асимметрии (КФА), коэффициент мануальной (моторной) асимметрии (КМА) и коэффициент общей асимметрии (КОА) последующим формулам:

$$\text{КФА} = \frac{\text{N(Пр)} - \text{N(Лев)}}{\text{Nm}}$$

где КФА – коэффициент функциональной асимметрии, N(Пр) и N(Лев) число знаков «+» в колонках «Правая рука» и «Левая рука» соответственно, Nm – это количество предлагаемых тестов.

$$\text{КМА} = \frac{\text{N(Пр)}}{\text{Nm}}$$

где КМА – коэффициент мануальной асимметрии, N(Пр) – это количество действий, выполняемых правой рукой, Nm – это количество предлагаемых тестов.

$$\text{КОА} = \frac{\text{КФА} + \text{КМА}}{2}$$

где КОА – коэффициент общей асимметрии, среднеарифметическая сумма коэффициентов КФА и КМА. Статистическая обработка результатов исследования проводилась с использованием коэффициента корреляции по Спирмену.

Пробы кинестетического праксиса

Для исследования межполушарных отношений в сфере произвольных движений использовались экспериментальные методики, разработанные А. Р. Лурия (2000). Методический комплекс включал исследование кинестетического праксиса (мономануального воспроизведения поз руки по зрительному и кинестетическому образцу, переноса поз с одной руки на другую без зрительного контроля), кинетического (динамического) праксиса (выполнения реципрокной координации, пробы «кулак – ребро – ладонь» и др.), пространственного праксиса, а также письма и рисунка. Эти пробы позволяют наиболее рельефно оценить межполушарное взаимодействие в двигательной сфере (особенно это относится к бимануальным пробам), оценить влияние сформированности межполушарных связей на успешность выполнения пространственных двигательных задач, оценить степень зрелости и гибкости межполушарных отношений в моторной сфере. При интерпретации результатов исследования определялся процент детей, успешно выполнивших предложенные пробы, анализировались качественные особенности допускаемых ошибок, сравнивались особенности межполушарных отношений в норме, при УО, оценивались возрастные различия.

Оценка слуховой и слухоречевой асимметрии

Для определения латерализации слухоречевых функций используется метод дихотического прослушивания с определением «коэффициента правого уха» (КПУ). Дихотическая стимуляция может осуществляться с через наушники в оба уха одновременно по отдельным каналам предъявляются два набора вербальных стимулов (слова). Данная методика требует специального оборудования, в то время как одной из наших задач было применение доступных методов, которые мы могли бы рекомендовать в диагностических целях школьным психологам. В связи, с чем нами были взяты следующие методики: тест «Шепот» (Брагина Н. Н., Доброхотова Т. А., 1988); тест «Тиканье часов» (Леутин В. П. и соавт., 2007). При этом, если тест выявляет доминирование правого уха, то ставится +1 балл, если – доминирование левого уха – 1 балл. Нулевая оценка присваивается при не выявленном доминировании правого или левого уха. Для изучения асимметрий слуха можно пользоваться простыми, общедоступными приемами и методиками, требующими использование специальных приспособлений.

Тест «шепот». Экспериментатор что-то говорит испытуемому шепотом. При равенстве остроты слуха испытуемый подставляет к говорящему ведущее ухо, т. е. то ухо, услышанное которым легче, быстрее осознается.

Тест «тиканье часов». Испытуемому предлагается оценить громкость тиканья часов тем и другим ухом. Отмечается при этом, к какому уху он подносит часы в первый раз и слышит ли разными ушами громкость тиканья одинаковой. Можно отметить, какое ухо испытуемый выдвигает вперед, прислушиваясь к чему-либо (Леутин В.П. и соавт., 2007).

Тест «камертон». Определяется длительность звучания камертона, подносимого попеременно к правому и левому уху.

Оценка зрительной асимметрии

Для определения ведущего глаза используются следующие тесты:

1. Тест «моргание одним глазом». Испытуемого просят моргнуть одним глазом. Закрывается обычно не ведущий глаз.

2. Проба Розенбаха. Испытуемый держит вертикально в вытянутой руке карандаш и фиксирует его взором на определенной точке (лучше по отношению к любой вертикальной линии), отстоящей на 3–4 м, оба глаза при этом открыты. Затем испытуемый попеременно закрывает один и другой глаз. Ведущим считается глаз, при закрытии которого карандаш смещается в его сторону (Лурия, 1973; Berlucchi G. et.al, 1979).

3. Тест «карта с дырой». В листе плотной бумаги вырезается отверстие 1x1 см. Держа эту карту на небольшом расстоянии от глаз, испытуемый рассматривает предметы; рассматривание обычно осуществляется ведущим глазом (Annett, Kilshow, 1982; Брагина, Доброхотова, 1988).

4. Самооценка испытуемого – ответ на вопрос о том, каким глазом он прицеливается.

Исследование нарушений пространственной ориентации и конструктивного праксиса по методике Кооса

Нами используется модифицированный вариант методики Кооса. Готовится материал, который состоит из набора квадратов 10 белых квадратов, 10 черных квадратов, 10 наполовину окрашенных. Все карточки раскладываются на столе перед испытуемым, затем испытуемому предлагают на макете составить несколько орнаментов по образцам в порядке возрастающей сложности. При появлении затруднений испытуемому предлагают выполнить аналогичную, но облегченную задачу по образцам на макете с нанесенной сеткой. При рассмотрении результатов выполнения задания учитывается время, затраченное на складывание одного орнамента, проводится качественный анализ. Время работы над по 120 секунд. Если испытуемый складывает орнаменты за более короткое время, то это свидетельствует о хорошей пространственной ориентации, высоком уровне развития наглядно-образного мышления и конструктивного праксиса. У испытуемых с сохранным интеллектом складывание орнаментов ряда не вызывает затруднений, появление затруднений при складывании более сложных орнаментов легко преодолевается при предъявлении макетов с нанесенной сеткой.

Статистическая обработка

Статистическую обработку полученных результатов осуществляли с помощью программы «MicrosoftExcel 2000», «MicrosoftAccess 2000» на персональном компьютере IBMPC PentiumV с использованием стандартных методов вариационной статистики, включая вычисление критерия t студента для оценки различий при парных измерениях показателей, различия считали статистически достоверными при $p < 0.05$ (Altman D. G., 1991).

Выводы. Эти пробы позволяют наиболее рельефно оценить межполушарное взаимодействие, оценить влияние сформированности межполушарных связей на успешность выполнения задач, оценить степень зрелости и гибкости межполушарных отношений в моторной сфере. Таким образом, методы, направленные на анализ предпочтений (моторных и сенсорных) при выполнении тех или иных поведенческих актов,

которые позволяют определить не только степень межполушарной асимметрии, но и с помощью, определялось межполушарное взаимодействие.

Литература

1. Брагина Н. Н. Функциональные асимметрии человека / Н. Н. Брагина, Т. А. Доброхотова. – 2-е изд. перераб. и доп. – М.: Медицина, 1988. – 237 с.
2. Ковязина М. С. Объективные методики исследования психических процессов в клинической психологии // Вопросы психологии. – 2013. – № 1. – С. 66–70.
3. Лисова Н. А. и др. Роль активационных процессов коры головного мозга в формировании стрессоустойчивости у студенток с различными темпераментальными характеристиками // Сибирский вестник специального образования. – 2015. – №2(15). – С. 52–57.
4. Панкова Н. Б., Романов С. В. Динамика в учебном году поведенческих проявлений и количественных показателей функциональной межполушарной асимметрии у учащихся // Научные перспективы XXI века. Достижения и перспективы нового столетия // III Международная научно-практическая конференция, Новосибирск, 15–16 августа 2014 г. – №3. Часть 5. – Новосибирск: Международный Научный Институт «Educatio», 2014. – С. 38–42.
5. Хохлов Н. А. Латеральные признаки, структурно-уровневые характеристики интеллекта и математические способности / Н. А. Хохлов, М. С. Ковязина // Журнал «Асимметрия». – 2013. – Т. 7. – №. 3. – С. 32–52.
6. Aron A. et al. Reward, motivation, and emotion systems associated with early-stage intense romantic love // *Journal of neurophysiology*. – 2005. – Т. 94. – №. 1. – С. 327–337.

УДК37.018.15 : 159.922.7 [2-480.7]

Азатян Тереза Юрьевна

*Армянский государственный педагогический университет
им. Х. Абовяна. г. Ереван, Республика Армения*

Azatyuan T. Yu.

*Armenian State Pedagogical University after Kh. Abovyan
Yerevan, the Republic of Armenia*

E-mail: atereza222@gmail.com

Асланян Ануш Арутовна

*Армянский государственный педагогический университет
им. Х. Абовяна. г. Ереван, Республика Армения*

Aslanyan A. A.

*Armenian State Pedagogical University after Kh. Abovyan
Yerevan, the Republic of Armenia*

E-mail: anka.aslanyan1996@mail.ru

Карапетян Сирануш Геворковна

*Армянский государственный педагогический университет
им. Х. Абовяна. г. Ереван, Республика Армения*

Karapetyan S. G.

*Armenian State Pedagogical University after Kh. Abovyan
Yerevan, the Republic of Armenia*

E-mail: siranush-karapetyan@mail.ru

Торосян София Вазгеновна

*Армянский государственный педагогический университет
им. Х. Абовяна. г. Ереван, Республика Армения*

Torosian S. V.

*Armenian State Pedagogical University after Kh. Abovyan
Yerevan, the Republic of Armenia*

E-mail: avmant85@gmail.com

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ СЕМЬЯМ
И ПЕДАГОГАМ, РАБОТАЮЩИМ С ДЕТЬМИ С ТЯЖЕЛЫМИ
И МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ**

**PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASSISTANCE
TO FAMILIES AND TEACHERS WORKING WITH CHILDREN
WITH SEVERE AND MULTIPLE DEVELOPMENTAL
DISORDERS**

Аннотация. Как и во многих странах, в Республике Армения проблема оказания психолого-педагогической помощи семьям детей с тяжелыми и мно-

жественными нарушениями развития (ТМНР) до сих пор недостаточно разработана. По результатам проведенных исследований и опыта работы представлены результаты некоторых аспектов необходимой индивидуальной помощи ребенку в плане подготовки его к интеграции в школе.

Ключевые слова: инвалидность, множественное нарушение, тяжелые и множественные нарушения развития, взаимодействие.

Abstract. *As in many countries, the problem of providing psychological and pedagogical assistance to families of children with severe and multiple developmental disorders is still insufficiently developed in the Republic of Armenia. Based on the results of research and experience, the results of some aspects of the necessary individual assistance to the child in terms of preparing him for integration in school are presented.*

Key words: disability, multiple disorder, severe and multiple developmental disorders, interaction.

Одной из серьезных задач модернизации образование и развития инклюзии является поиск оптимальных моделей готовности педагогов-воспитателей к работе с детьми с тяжелыми и множественными нарушениями развития (далее – ТМНР). Отечественные исследователи рассматривают раннюю комплексную помощь ребенку с отклонениями в развитии как совокупность системы социально-психологической поддержки, охраны здоровья и специального образования. По данным Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ), в разных странах мира живут более миллиарда человек с какой-либо формой инвалидности, почти двести миллионов из них имеют серьезные тяжелые нарушения в развитии. В эту группу входят дети с ТМНР.

Сложное, или множественное, нарушение – это первичное нарушение двух или более систем организма у одного ребенка с последующим комплексом вторичных расстройств. Например, слепоглухота, слепота и нарушение речи, слабослышание и двигательные нарушения, умственная отсталость с выраженными нарушениями зрения и слуха и т.д.

В развитии каждого ребенка важен процесс становления личности, его адаптация и обучение. Дети с ТМНР, как и все остальные, имеют право на образование, однако и родители и педагоги сталкиваются с серьезными проблемами. Семья является частью главных общественных институтов, в которых воспитывается и растет ребенок с нарушениями в развитии. На первом этапе жизни она опекает и воспитывает, обеспечивает безопасность, передает социальные навыки для адаптации, уверенность, но не всегда и не всем удастся легко преодолеть множественные трудности, с которыми сталкивается семья.

Как и во многих странах, в Республике Армения (далее – РА) проблема оказания психолого-педагогической помощи семьям детей с ТМНР до сих пор считается весьма актуальной и недостаточно разработанной. В связи с этим в республике есть большой пробел, касающийся проблемы выявления лиц с ТМНР и их социальной адаптацией. Для нашего государства эта проблема есть и остается одной из актуальных. Анализ структуры семьи дает возможность ответить на вопрос, каким образом реализуется функция семьи: кто в семье осуществляет руководство и кто является исполнителем, как распределены между членами семьи права и обязанности, с какими проблемами они сталкиваются каждый день и час. Наши наблюдения свидетельствуют, что, сколько бы ни реализовывались многочисленные реформы и ни организовывались различные профессиональные и образовательные тренинги, семьи, в которых живут дети с ТМНР, все же находятся вне поля зрения государства. Неоспоримый факт, что во всех системах образования, включая инклюзивное, семья играет важную роль в контексте развития и становления ребенка, в частности, детей с ТМНР.

В жизни каждого «особого» ребенка родители принимают разную степень участия. Это тесно связано с отношением к ребенку, образовательным уровнем, информированностью семьи, ее финансовым положением, взаимоотношением членов семьи и их поведением в разных ситуациях, с характером взаимоотношений *ребенок-родитель*. У большинства из родителей проявляется неспособность контролировать поведение собственного ребенка, его эмоциональные проявления, справляться с бытовыми и образовательными проблемами. Все это приводит к росту неуверенности в своих силах, ощущению беспомощности, снижению самооценки, отчужденности. Исходя из результатов наших исследований и опыта работы, представляем некоторые аспекты необходимой индивидуальной помощи ребенку в плане подготовки его к интеграции в школе.

Соблюдение обязательных условий поможет ребенку привыкнуть, что в игровой комнате расположен стол, или место, где он не играет, а занимается и выполняет специальные задания. Важно, чтобы ребенок не отвлекался, поэтому место, где он занимается, должно быть максимально приспособлено для проведения учебных мероприятий. Необходимо, чтобы специалист и ребенок, сидя, оказывались спиной к остальному помещению, где размещены игрушки и пособия.

Проводя занятия в одном и том же месте и в одно и то же время, педагог помогает ребенку вырабатывать понимание последовательности соблюдения режима занятия: *занятие – отдых – игра*. На этом этапе

работы какие-либо особые требования к развитию восприятия, удержанию внимания ребенка и организации его произвольной деятельности не предъявляется, так как преследуются следующие цели:

- формирование положительной эмоциональной установки ребенка к занятию, так как повышенные и преждевременные требования к организации произвольных действий очень часто приводят к возникновению у ребенка устойчивого негативного отношения к занятиям;
- фиксация времени и места проведения занятия;
- закрепление определенной последовательности действий при проведении и окончании занятия;
- при любой продолжительности занятия обязательное поощрение и похвала ребенка.

Рекомендуем достаточно продолжительное время начинать занятия с привычного для ребенка вида деятельности, придерживаясь четкого порядка действий, и только затем постепенно вводить некоторые изменения. Занятия также должно заканчиваться в неизменном порядке. Во время игры необходимо комментировать действия ребенка, придавая им определенный смысловой контекст, что способствует развитию взаимодействия взрослого и ребенка.

Значимость развития взаимодействия определяется тем, что зачастую при необыкновенной ловкости в произвольных движениях этот же ребенок становится крайне неуклюжим, если ему нужно выполнить конкретное указание или задание. Традиционные формы развития мелкой моторики должны сопровождаться оказанием ребенку физической поддержки его рук (поддержать кисть, локоть, манипулировать руками ребенка и т.д.). Такая помощь необходима, учитывая трудности в произвольной деятельности при выполнении заданий по подражанию или по образцу. По мере формирования у ребенка произвольного внимания его действия становятся более преднамеренными, а движения более уверенными. Таким образом, у ребенка формируется так называемый «моторный стереотип» движений и действий и, в конечном счете, физическая поддержка его рук уменьшается и затем полностью прекращается. Важным является поощрение ребенка: похвалить, сообщать, что у него все очень хорошо получается.

Проводя занятия, необходимо учитывать, что освоение различной информации, классифицирующейся по какому-либо формальному признаку (счет, цвет, форма, размер, вид объекта, явления природы, буквы и т.п.), является сложным процессом. Также является сложным для восприятия и осмысления знания об устройстве жизненного уклада в семье, особенностях взаимоотношений между людьми, о правилах и нормах

поведения в различных социальных институтах – семье, детском саду, школе и т.п. Проводя специальные занятия, необходимо помочь ребенку воспринимать и запоминать не только отдельные схемы, категории и свойства предметов и объектов, но и научить устанавливать связь между серией последовательных событий, их временные категории, учитывать человеческий фактор во взаимоотношениях и их влияние на окружающую действительность.

И поэтому главной задачей в развитии ребенка как одной из ступеней дальнейшей его социализации является формирование у него навыков взаимодействия и регуляции произвольной деятельности. Педагоги, работающие одновременно как с нормально развивающимися детьми, так и с детьми с ТМНР, должны обладать высоким уровнем профессионально-педагогической компетентности, владеть методами и приемами коррекционно-развивающей работы и умело их использовать с учетом имеющегося у ребенка нарушения. Обучение на занятиях осуществляется с учетом индивидуальных возможностей и потребностей детей: дозирование учебного материала, доступность заданий, четкое временное соотношение этапов занятия.

Занятия для ребёнка со сложным нарушением, интегрированным в общеобразовательное учреждение, планируются отдельно по следующим предметным областям:

- знакомство с окружающим миром;
- коммуникация;
- музыка и движение;
- гигиена;
- социально-бытовая ориентировка.

Таким образом, приведенные выше некоторые методические рекомендации по подготовке ребенка к обучению в школе достаточно эффективно способствует успешному включению его в процесс обучения. Данная проблема мало изучена в нашей республике и требуются провести дальнейшие научно обоснованные исследования.

Литература

1. Александрова М. А. Результаты клинико-психологического изучения группы детей со сложными сенсорными нарушениями // Дефектология. – 2008. – № 6. – С. 29–37.
2. Басилова Т. А. Использование игровой и изобразительной деятельности в развитии социально-бытовой ориентировки слепоглохих школьников // Дефектология. – 1995. – № 6. – С. 38–47.
3. Головнич Л. А. К проблеме терминологии: сложные, множественные, комплексные..., нарушения развития // Дефектология. – 2011. – С. 3–11.

4. Жигорева М. В. Психолого-педагогическое изучение развития детей с комплексными нарушениями: Монография. – М.: РИЦ МГГУ им. М. А. Шолохова, 2009. – 155 с.

5. Зальцман И. Н. Работа с родителями детей, имеющих нарушения зрения и интеллекта // Дефектология. – 2006. – № 2. – С. 31–36.

6. Чулков В. Н. Развитие и образование детей со сложными нарушениями развития // Специальная педагогика / под. ред. Н.М. Назаровой. – М.: Academia, 2000. – С. 332–345.

7. Специальная педагогика: учеб. пособие для студентов пед. вузов / под. ред. М. Н. Назаровой. – М.: Academia, 2000. – С. 332–334.

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

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF THE DEVELOPMENT OF A COMMUNICATIVE CULTURE OF PRESCHOOL CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION

Аннотация. *В статье рассмотрены имеющиеся в современной научной литературе исследования отечественных авторов, предоставляющие возможность обобщить на теоретико-методологическом уровне концептуальные положения, связанные со спецификой развития коммуникативной культуры дошкольников с задержкой психического развития. Подчеркивается, что развитие коммуникативной культуры реализуется в целях предупреждения негативных тенденций, преодоления трудностей личностного роста дошкольников с задержкой психического развития.*

Ключевые слова: дошкольный возраст, задержка психического развития, коммуникативная культура, личность.

Abstract. *The studies of domestic authors that are available in modern scientific literature are presented, which provide an opportunity to summarize at a theoretical and methodological level the conceptual provisions related to the specifics of the development of communicative culture of preschoolers with mental retardation. It is emphasized that the development of a communicative culture is implemented in order to*

prevent negative trends, to overcome the difficulties of personal growth of preschool children with mental retardation.

Key words: preschool age, mental retardation, communicative culture, personality.

Процесс гуманизации современной системы российского образования отмечается направленностью на лично-ориентированные формы и методы обучения и воспитания, приоритетом общих человеческих ценностей, личностного развития. По выражению Е. Н. Шиянова и И. Б. Котовой, «при лично-ориентированном подходе к определению сущности содержания образования абсолютной ценностью являются не отчужденные от личности знания, а сам человек» [7, с. 99]. Реализация данных тенденций приобрела значение для становления личности ребенка, которое включает в себя как развитие его деятельности, мотивационной и интеллектуальной сфер, так и коммуникативной сферы. Коммуникация, будучи одним из основных видов деятельности, не только постоянно выявляет существенные характеристики личности в системе субъект-субъектных отношений, но и влияет на весь ход ее дальнейшего становления.

Проблемы коммуникативной культуры личности находятся в центре внимания исследований М. Р. Битяновой, А. А. Бодалева, И. В. Дубровиной, А. М. Прихожан, В. И. Слободчикова и др. В них рассмотрены теоретические и организационные основы развития ее основных компонентов, выделены ведущие функции психологов, представлены методические особенности реализации основных видов и методов деятельности. Анализ проблем коммуникативной культуры человека на различных этапах его жизненного пути осуществлен в работах И. К. Гавриловой, Н. Р. Жильцовой, Л. Ю. Пахомовой, Е. В. Светлаковой. Коммуникативная культура рассматривается как динамическое, структурное образование, включающая систему социокультурных ценностей, мотивов, знаний, коммуникативных умений и способностей, межличностных отношений, которые способствуют взаимопониманию, сотрудничеству и решению задач общения в социальной среде [5].

Дошкольный возраст характеризуется как период интенсивного освоения детьми культурных норм, различных способов деятельности и общения, которые становятся своеобразной системой мер, эталонов, ценностей (Л. С. Выготский, Д. Б. Эльконин и др.). В дошкольном возрасте интересы ребенка перемещаются от мира предметов к миру людей. Дошкольник открывает для себя многообразие социальных отношений, осваивает новые виды деятельности, что ведет к осознанию целей коммуникации. В этом возрасте формируется комплекс лично-

коммуникативных качеств, связанных с развитием перцепции, внимания, мышления, памяти, речи, творческого воображения (Л. И. Божович). Дети в этом возрасте начинают различать инвариантные элементы общения: партнёры-участники, ситуация, задачи коммуникации и их вариативные характеристики.

Дошкольное детство является периодом интенсивного сенсорного развития ребенка. Развивается его ориентировка как во внешних условиях и субъектах коммуникативных отношений, так и в пространстве и времени коммуникативных процессов. При этом сенсорное развитие содержит две взаимосвязанные стороны – идет активное усвоение представлений о различных видах и функциях коммуникации и овладение новыми действиями восприятия, позволяющими ребенку целенаправленно и избирательно выстраивать коммуникативные процессы.

Внедрение в практику дошкольных образовательных учреждений интегрированного воспитания и обучения позволяет расширить охват детей с особыми потребностями необходимой психолого-педагогической и медицинско-социальной помощью, обеспечить родителей консультативной поддержкой, а также подготовить общество к принятию человека с ограниченными возможностями. Особое внимание важно уделять интеграции дошкольников, которая способствует достижению ребенком с отклонениями равного или близкого по возрастной норме уровня развития и позволяет ему влиться в среду нормально развивающихся сверстников [3].

Для детей дошкольного возраста, имеющих отклонения в развитии, ценно не только получить помощь квалифицированных специалистов, но и приобрести опыт общения со сверстниками, свой первый опыт социальной интеграции. В процессе взаимодействий ребёнка со сверстниками внешние социальные формы поведения интериоризируются и превращаются во внутренние индивидуальные формы организации психики. Однако в сензитивный период личностного становления особенно важно, чтобы ребёнок получил позитивный опыт выстраивания линий поведения и использования возможностей самоконтроля при взаимодействии с социальной средой, с позиции своего субъектного развития конструктивно вступал в межличностные отношения со сверстниками в дошкольном микросоциуме. Особенно это касается детей с задержкой психического развития.

Задержка психического развития (ЗПР) трактуется как разновидность психического дизонтогенеза, аккумулирующая как вариации замедленного психического развития, так и более существенные проявле-

ния незрелости эмоционально-волевого компонента и интеллектуальной недостаточности, не достигающей умственной отсталости [4]. Являясь следствием временно воздействующих источников, задержка темпа предполагает обратимые тенденции. В этиологии ЗПР ведущее значение приобретают факторы наследственности, конституциональные аспекты, имеющие хронический характер соматические заболевания, социально-средовые и психологические основания, органическая недостаточность нервной системы [1].

К настоящему времени проведен ряд исследований, в той или иной мере посвященных особенностям общения и коммуникативной культуры детей с задержкой психического развития (Л. В. Кузнецова, Т. С. Никандрова, Р. Д. Тригер, У. В. Ульяновка и др.). Задержка психического развития обуславливает проблему социально-психологического развития ребенка, его личностного становления. В дошкольном возрасте у данной категории детей проявляется безынициативность, наблюдаются недостаточно гармоничные эмоциональные реакции, отмечает трудности в понимании состояний окружающих.

Анализ позиций по исследуемой проблематике позволяет отметить, что у детей с ЗПР значительно ослаблены «социальные возможности личности», прослеживается низкий уровень потребности в общении, которая сочетается с дезадаптивными стратегиями взаимодействия – отчуждением, избеганием (К. С. Лебединская, В. И. Лубовский, Л. М. Шипицина и др.).

Коммуникативная готовность, сформированность внеситуативно-познавательной и внеситуативно-личностной форм общения выступают значимыми аспектами успешности ребенка в деятельности. Дети дошкольного возраста с ЗПР значительно отстают от своих нормативно развивающихся сверстников в развитии коммуникативного потенциала (Е. Е. Дмитриева, О. В. Защирина и др.). Они существенно более зависимы от условий микросоциального взаимодействия.

По мнению Ю. А. Королевой, дети с ЗПР не обнаруживают способность соразмерно подвергать анализу обстоятельства межличностного взаимодействия, понять своеобразие собственного поведения и поведения окружающих. В проблемных ситуациях у них проявляются неконструктивные эмоционально-поведенческие характеристики: враждебность, конфликтность, экспансивная несдержанность [2]. Значительное число дошкольников с ЗПР принадлежит к неблагополучным статусным категориям. В отличие от своих сверстников с нормативным развитием дети с ЗПР не обнаруживают актуальной выраженности потребности в общении.

Отсутствие или несвоевременное оказание психолого-педагогической помощи дошкольникам с задержкой психического развития имеет следствие то, что к завершению данного возрастного периода отставание психического развития обостряется. Кризисные тенденции самовосприятия приводят к тому, что дошкольники с задержкой психического развития часто обнаруживают неконструктивные приемы самоутверждения. На основе результатов исследования эмоциональной сферы следует отметить, что дети с ЗПР часто переживают состояние агрессии (Е. В. Шамарина, Е. Е. Чернухина). Агрессивность сочетается с настоящей потребностью продемонстрировать окружающим собственное превосходство. Превалирует у данной категории дошкольников физическая форма агрессивного реагирования, но отмечается тенденция и к проявлению вербальной агрессии. У дошкольников прослеживаются трудности в правильной оценке и формировании конструктивных средств реагирования в условиях совместного взаимодействия.

Усвоением моральных аспектов общения и взаимодействия дошкольников с ЗПР приобретает проблемный характер: аморальные пути решения поведенческой задачи в неопределенных условиях определяются как социально возможные, вполне допустимые. Регуляция поведения данной категории дошкольников морально-нравственными ориентирами базируется на понимании ими конкретной ситуации – в недвусмысленных условиях дети нередко руководствуются нормой. С точки зрения Е.С. Слепович, данная закономерность обуславливается существенными недостатками развития эмоционального воображения, что демонстрирует проблемные аспекты в проявлении способности принять позицию оппонента [6].

Сущность и содержание коммуникативной культуры дошкольников с ЗПР (Е. Е. Дмитриева, Е. Н. Чеснокова и др.) могут быть представлены как комплекс психических новообразований личности в единстве когнитивного, мотивационного, эмоционального и конативного компонентов, которые обуславливают коммуникативную готовность личности к результативному коммуникативному взаимодействию. Когнитивный компонент коммуникативной культуры дошкольника с ЗПР включает в себя осознание им целей коммуникации, достигнутый уровень развития перцепции, внимания, мышления, памяти, речи и творческого воображения, которые обеспечивают эффективный взаимный обмен информацией и накопление знаний. Мотивационный компонент отражает уже сформировавшуюся у дошкольников систему установок и ценностных ориентаций, а также их коммуникативные интересы и потребности.

В эмоциональный компонент входят эмпатия, степень овладения экспрессивными и аффективными средствами информационного взаимодействия. Конативный компонент содержит морально-этические правила поведения, сформированные коммуникативные стили, включая вербальные и невербальные характеристики.

Важно подчеркнуть, коммуникативная культура дошкольника рассматривается как система внутренних психических ресурсов, ядром которой являются специальные знания, умения, навыки и владение средствами общения, необходимые для построения эффективной коммуникации в ситуациях межличностного взаимодействия. Психологическая структура коммуникативной культуры дошкольника с задержкой психического развития представлена когнитивным, мотивационным, эмоциональным и конативным компонентами. Особенности коммуникативной культуры детей с задержкой психического развития, сочетающиеся со сниженной познавательной активностью, препятствуют их благоприятной социализации. Отсутствие осознания себя в системе отношений с другими людьми приводит к формированию ряда качеств, значительно осложняющих вхождение ребенка социальную жизнь. В частности, большинство детей с задержкой психического развития характеризует конфликтность, агрессивность, импульсивность, низкая потребность в общении, неправомерно завышенная самооценка. Неумение сравнивать причины возникновения своих эмоциональных состояний со сходными проявлениями у сверстников приводит к эмоциональной глухоте, к трудностям формирования морально-этических правил поведения, к ограниченности внутренней жизни ребенка.

В целях сохранения психического здоровья дошкольников с ЗПР необходимо обеспечить психологическое содействие развитию коммуникативной культуры, в структуре которого будут обозначены и согласованы организационно-целевой, содержательный, технологический и аналитический блоки деятельности педагогов и психологов, обеспечивающие субъект- субъектное взаимодействие с данной категорией детей.

Литература

1. Дети с задержкой психического развития / под ред. Т. А. Власовой, В. И. Лубовского, Н. А. Цыпиной. – М., 1984. – 256 с.
2. Королева Ю. А. Закономерности социально-психологической компетентности детей и подростков с отклонениями в развитии // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2013. – № 6 (июнь). – С. 76–80. – URL: <http://e-koncept.ru/2013/13132.htm>.
3. Малофеев Н. Н., Шматко Н. Д. Базовые модели интегрированного обучения // Дефектология. – 2008. – № 1. – С. 71–78.

4. Маршалкин А. П. Современные подходы к диагностике различных форм задержки психического развития / А.П. Маршалкин, Е. А. Порошина // Специальное образование. – 2011. – № 1. – С. 57–65.

5. Образовательная среда как условие формирования коммуникативной культуры обучающихся в современной школе: монография / О. Г. Тринитатская, Л. Г. Захарова, И. А. Жамгоцева; под общ. ред. О. Г. Тринитатской. – Ростов н/Д.: Изд-во ГБУ ДПО РО РИПК и ППРО, 2018. – 220 с.

6. Слепович Е. С. Игровая деятельность дошкольников с задержкой психического развития. – М.: Педагогика, 1990. – 96 с.

7. Шиянов Е. Н., Котова И. Б. Развитие личности в обучении: учебное пособие для студентов педагогических вузов. – М.: Академия, 1999. – 288 с.

УДК 159.9

Гукасова Марина Павловна

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

Gukasova M. P.

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

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*

ИССЛЕДОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ БАРЬЕРОВ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ВОЛОНТЕРОВ И СЛЕПОГЛУХИХ ВЗРОСЛЫХ

RESEARCH OF PSYCHOLOGICAL BARRIERS OF INTERACTION BETWEEN VOLUNTEERS AND DEAF-BLIND ADULTS

Аннотация. В статье представлен анализ исследований психологических барьеров, возникающих в процессе взаимодействия волонтеров и слепоглухих взрослых. Теоретически обоснованы показатели каждой группы барьеров, разработана анкета, проведена диагностика волонтеров, направленная на выявление психологических барьеров и изучение личностных особенностей и качеств

личности волонтеров, которые выступают факторами возникновения барьеров. Для выявления связи между результатами методик был проведен корреляционный анализ.

Ключевые слова: взаимодействие, психологические барьеры, волонтеры, слепоглухие взрослые.

Abstract. *The article presents the analysis of psychological barriers arising in the process of interaction between volunteers and deaf-blind adults. Theoretically justified indicators of each group of barriers, developed a questionnaire, conducted diagnostics of volunteers, aimed at identifying psychological barriers and the study of personal characteristics and qualities of volunteers, which are the factors of barriers. Correlation analysis was carried out to identify the relationship between the results of the methods.*

Key words: interaction, psychological barriers, volunteers, deafblind adults.

Феномен психологических барьеров, их сущность и влияние на поведение личности рассматривали в своих работах такие исследователи, как З. Фрейд (психоаналитическая теория), его последователи – К. Хорни, К. Юнг; А. Маслоу и К. Роджерс (гуманистическая концепция личности); К. Левин (теория личности); Дж. Келли (когнитивная теория личности), Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Б. Ф. Ломов, Б. Д. Парыгин, С. Л. Рубинштейн, Р. Х. Шакурлов и другие.

В психолого-педагогической литературе феномен психологических барьеров рассматривается как воображаемое индивидом препятствие на его пути к достижению цели, которое часто является причиной внутриличностных конфликтов и может способствовать возникновению состояния фрустрации (А. Л. Свеницкий); психическое состояние, проявляющееся в неадекватной пассивности субъекта, препятствующее выполнению им тех или иных действий. Эмоциональный механизм психологических барьеров состоит в усилении отрицательных переживаний и установок – стыда, чувства вины, страха, тревоги, низкой самооценки, ассоциированных с задачей (Л. А. Карпенко) [6].

Обобщая предложенные понятия, мы предлагаем следующее рабочее определение: психологический барьер – это особое состояние психики, при котором индивид не может реализовать определенные действия. Такие состояния происходят из-за неадекватно острых отрицательных психологических переживаний относительно актуальных проблем или конкретных ситуаций. Субъективно психологические барьеры переживаются человеком как непреодолимые трудности в установлении взаимоотношений и коммуникативных связей и сопровождаются самонеприятностью, самонеприятием, заниженной самооценкой, низким уровнем притязаний.

Исходя из анализа специальной литературы, нами были выделены следующие группы психологических барьеров:

1. Психолого-познавательные барьеры проявляются в трудностях выбора и переноса знаний о психологических особенностях слепоглухих людей в реальный процесс взаимодействия с ними и в барьере некомпетентности в связи с незнанием средств передачи информации слепоглухим людям.

2. Эмоциональные барьеры проявляются в неверии в собственные силы, в психической напряженности во взаимодействии со слепоглухими людьми, в страхе в общении со слепоглухим человеком, в чувстве вины, возникающий из-за неловкости за себя.

3. Коммуникативные барьеры подразделяются на смысловой или семантический, логический, фонетический, лингвистический барьеры [2].

На основе теоретического анализа психолого-педагогической литературы нами было проведено экспериментальное исследование, целью которого предполагалось изучение психологических барьеров и механизмов их возникновения.

Исследование проводилось в несколько этапов:

1. Первый этап, направленный на выявление психологических барьеров, – опрос экспертов и волонтеров.

2. Второй этап – диагностика волонтеров, направленная на изучение личностных особенностей и качеств личности волонтеров, которые выступают факторами возникновения барьеров.

3. Третий этап – диагностика лиц с бисенсорными нарушениями. Метод диагностики – интервью.

На первом этапе работы нами были теоретически обоснованы показатели каждой группы барьеров и разработан опросник «Психологические барьеры взаимодействия волонтеров и лиц с бисенсорными нарушениями» (Слюсарева Е. С., Гукасова М. П.). Разработка опросника проходила с опорой на теорию психологических барьеров, представленную в работах Парыгина Б. Д., Слюсаревой Е. С., Шакурова Р. Х. и других ученых [5, 6, 7]. Исходя из положений теории, были отобраны показатели каждой группы барьеров и сформированы вопросы.

Опросник предлагался экспертам (преподавателям из высших учебных заведений и педагогам, имеющих опыт работы со слепоглухими людьми), волонтерам, входящим в проект «Наставники и ученики» Фонда поддержки слепоглухих «Со-единение», волонтерам ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», освоившим программу повышения квалификации «Подготовка волонтеров для сопровождения лиц с комплексными нарушениями

слуха и зрения») и волонтерам ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет». Общая выборка составила 48 человек. Полученные данные обрабатывались в виде абсолютного и относительного показателей. Для выявления наиболее выраженных барьеров использовалось среднее значение.

Первой группой, которая приняла участие в исследовании, является группа экспертов. Количественно-качественный анализ ответов экспертов позволил отметить, что наиболее представленным уровнем сформированности психологических барьеров у волонтеров является средний – 54 %. Высокий уровень составил 46 %, низкий уровень не отмечается – 0 %.

По мнению экспертов, самый выраженный психологический барьер – психолого-познавательный (среднее значение выраженности – 2.2), который проявляется в неумении волонтеров перенести имеющиеся знания о психологических особенностях людей с бисенсорными нарушениями в развитии в практику взаимодействия с ними. Также здесь обнаруживается барьер некомпетентности, связанный с незнанием средств передачи информации слепоглому партнеру (отсутствии навыка владения дактилологией, жестовой речью).

Не менее выраженным барьером является коммуникативный барьер (среднее значение – 2). Наименее выраженными барьерами выступила группа эмоциональных барьеров – 1,7 баллов.

Второй группой респондентов выступили волонтеры. Сравнительный анализ показывает, что в группе волонтеров, включенной в сетевые проекты Фонда поддержки слепоглохих «Со-единение», наименее представленным является высокий уровень проявления психологических барьеров (13,3 %), средний уровень представлен 60 %, низкий – 26,7 %. Волонтеры Фонда отмечают, что наиболее выраженными являются психолого-познавательные и коммуникативные барьеры (среднее значение – 1,5 в обеих группах).

При этом необходимо отметить, что эксперты также выделили эти группы барьеров как наиболее преобладающие, но количественный показатель их выраженности у экспертов выше (2,2 и 2 соответственно).

В отличие от них, у группы волонтеров СГПИ и МПГУ не отмечается высокого уровня сформированности барьеров, преобладает средний – 91,6%, низкий – 8,4 % уровни. Волонтеры СГПИ и МПГУ также отмечают наибольшую выраженность психолого-познавательных и коммуникативных барьеров (1,6 и 1,5 соответственно) и наименьшую выраженность эмоциональных барьеров (1,2).

Таким образом, анализ опроса экспертов и волонтеров позволил нам определить преобладающие группы барьеров и направления углубленного исследования механизмов и факторов возникновения и фиксации психологических барьеров взаимодействия волонтеров и слепоглухих лиц.

Вторым этапом исследования выступила диагностика волонтеров, направленная на изучение личностных особенностей и качеств личности волонтеров, которые выступают факторами возникновения барьеров.

При диагностике волонтеров использовались следующие методики исследования:

1. Методика «Диагностики эмоциональных барьеров в межличностном общении» В. В. Бойко [1].
2. 16-факторный опросник Р. Кеттелла.
3. Методика диагностики профессиональной педагогической толерантности Ю. А. Макарова [3].

Полученные данные были обработаны с помощью программы IBMSPSSStatistics. Для выявления линейной связи между двумя величинами был использован коэффициент корреляции Пирсона. Во всех процедурах статистического анализа рассчитывался достигнутый уровень статистической значимости.

В таблице 1 представлены значимые корреляции между показателями вышеуказанных методик.

Таблица 1

Корреляция между показателями в методике

	Методика В. В. Бойко	Методика В. В. Макарова
Фактор С теста Кеттелла	,542	
Фактор Е теста Кеттелла		-,529
Фактор F теста Кеттелла	,517	
Фактор Q2 теста Кеттелла	-,633	
Методика В.В. Бойко		-,214

Так, мы видим, что фактор С теста Кеттелла (эмоциональная стабильность-нестабильность) положительно коррелирует с показателями методики диагностики эмоциональных помех в общении В. В. Бойко, то есть с увеличением эмоциональной устойчивости сглаживаются эмоциональные барьеры волонтеров: неверие в собственные силы, барьер страха в общении и т.д.

Фактор E теста Кеттелла (подчиненность-доминантность) отрицательно взаимодействует с показателями методики диагностики профессиональной педагогической толерантности Ю. А. Макарова. Так, настойчивость, упрямство, напористость, своенравие мешают формированию толерантности как профессионально важного качества личности волонтеров.

Фактор F теста Кеттелла (сдержанность-экспрессивность) положительно коррелирует с показателями методики диагностики эмоциональных помех в общении В. В. Бойко. Это означает, что, если у волонтеров доминируют состояния жизнерадостности, импульсивности, восторженности, это влияет на снижение уровня проявлений эмоциональных барьеров при взаимодействии волонтеров и слепоглухих лиц.

Фактор Q2 теста Кеттелла (конформизм-нонконформизм) отрицательно взаимодействует с показателями методики диагностики эмоциональных помех в общении В. В. Бойко. То есть независимость, ориентация на собственные решения, самостоятельность, стремление иметь собственное мнение способствуют повышению напряженности во взаимодействии и проявлению эмоциональных барьеров.

Отрицательная корреляция между показателями методики диагностики эмоциональных помех в общении В.В.Бойко и методикой диагностики профессиональной толерантности говорит о снятии эмоциональных барьеров с уменьшением значений по шкале «толерантность».

Третьим этапом нашей работы стала диагностика лиц с бисенсорными нарушениями. Метод диагностики – интервью. Экспертом выступил Александр Васильевич Суворов, доктор психологических наук, профессор. При выборе респондента мы исходили из того, что А. В. Суворов обладает возможностью провести научный анализ предложенного понятия и дать объективную оценку тех трудностей, которые возникают у волонтеров при взаимодействии с ним.

Одна из основных проблем, – с точки зрения А. В. Суворова, – это нетерпеливость со стороны волонтеров. Человек иногда не учитывает, как степень нарушения влияет на быстроту движений и действий слепоглухих. У слепоглухих и зрячеслышащих одни проблемы, которые решаются разными способами. А. И. Мещеряков в своих работах пишет, что ко всем слепоглухим нужно приспосабливаться. Слепоглухому надо давать возможность все делать в собственном темпе, не торопить, но и не затормаживать совсем. Нужно действовать вместе!

У волонтеров есть еще одна проблема – они тренируют дактилологию самостоятельно, без общения со слепоглухими. Когда возникает

взаимодействие, часто происходит так, что слепоглухой просто не понимает зрячеслышащего студента, потому что тот волнуется, из-за чего расслабляет руку, чего никогда нельзя делать, иначе слепоглухой вообще не сможет понять, о чем идет речь, вследствие чего контакт будет нарушен. Также нужно четко обозначать границы между словами, иначе слепоглухому будет очень сложно понять, о чем идет речь, где начало, а где конец слова.

Таким образом, можно отметить, что и статистический анализ, и интервью указывают на наличие эмоциональных барьеров, возникающих в процессе взаимодействия и влияющих на появление коммуникативных и психолого-познавательных барьеров. Факторами, обуславливающими появление барьеров, являются личностные особенности партнера по взаимодействию: тревожность, эмоциональная стабильность-нестабильность и т.д.

Полученные данные является основой для разработки программ подготовки волонтеров для работы с людьми, имеющих одновременные нарушения и слуха.

Литература

1. Бойко В. В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. – М.: Инфор М. Издат. Дом Филип, 1996. – С. 210.
2. Ильин Е. П. Эмоции и чувства. – СПб.: Питер, 2003. – 752 с.
3. Макаров Ю. А. Личность педагога и метод диагностики толерантности в профессиональной педагогической среде // Альманах современной науки и образования. – 2011. – № 5 (48). – С. 108–111. – URL: www.gramota.net/materials/1/2011/5/36.html
4. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы. – М.: Смысл, 1999. – 425 с.
5. Парыгин Б. Д. Социальная психология. Проблемы методологии, истории и теории. – СПб.: ИГУП, 1999. – 592 с.
6. Подымов Н. А. Психологические барьеры в профессиональной деятельности учителя: дис... д-ра психолог. наук. – М., 1999. – 390 с.
7. Слюсарева Е. С. Преодоление барьеров в процессе формирования готовности специальных психологов к психокоррекционной работе с детьми: дис... канд. психолог. наук. – Ставрополь, 2007.

УДК 159.9

Дорошенко Мария Игоревна

*ГБОУ средняя школа №257
Пушкинского района Санкт-Петербурга*

Doroshenko M. I.

*SBEI secondary school No. 257 of Pushkin district
of St. Petersburg*

E-mail:m89188039732@yandex.ru

ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ВЗРОСЛЫХ ЛИЦ С КОМПЛЕКСНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА И ЗРЕНИЯ

EMPIRICAL STUDY OF PSYCHOLOGICAL WELL-BEING OF ADULTS WITH COMPLEX HEARING AND VISION DISORDERS

Аннотация. *В статье рассмотрено понятие психологического благополучия взрослых слепоглохих, выделены критерии оценки психологического благополучия, приведены результаты эмпирического исследования психологического благополучия взрослых слепоглохих.*

Ключевые слова: слепоглохота, психологическое благополучие.

Abstract. *The article deals with the concept of psychological well-being of adult blind-deaf. The criteria for assessing psychological well-being are highlighted. The results of an empirical study of the psychological well-being of adult blind are presented.*

Key words: deaf-blindness, psychological well-being.

Одним из показателей оценки качества жизни страны, как показателя социального развития общества, является уровень психологического благополучия личности.

Исследования благополучия ведутся в различных областях: социологии, медицине, экономике, психологии. Изучением психологического благополучия личности занимались такие ученые, как Л. А. Беляева, Г. М. Зараковский, Л. В. Куликов, А. А. Папура, К. Рифф, П. П. Фесенко, Т. Д. Шевеленкова и другие. Психологическое благополучие изучается как познавательный процесс, как составляющая эмоционального опыта, как цель, как временная перспектива, как долгосрочные или краткосрочные последствия жизненных событий, а также как фактор кросс-культурной идентичности [1].

Пожилые люди и инвалиды как специфическая категория населения не относятся к числу наиболее социально активных групп, что связано как с их социальным положением, так и с психологическим состоянием. Как правило, внешние условия их жизни и внутренний настрой не способствуют ведению активного образа жизни [2].

Одной из наиболее тяжёлых форм инвалидности, обрекающей человека на социальную изоляцию и резкое ограничение возможностей его полноценного участия в жизни общества, является слепоглухота. Для того чтобы понять, в каких областях психологического благополучия взрослые слепоглухие испытывают наибольшие трудности, и подобрать комплекс мер, который будет осуществляться волонтерами для преодоления этих трудностей, мы провели эмпирическое исследование психологического благополучия взрослых слепоглухих.

Целью данной работы является исследование психологического благополучия людей с комплексными нарушениями слуха и зрения.

В нашем исследовании мы опираемся на определение психологического благополучия, которое дала Т. Д. Шевеленкова. Она описывает психологическое благополучие как совокупность необходимых ресурсов личности, которые обеспечивают субъективную и объективную успешность личности в окружающей его социальной среде [7].

В ходе исследования мы выделили следующие критерии оценки психологического благополучия взрослых слепоглухих: управление окружающей средой, личностный рост, автономия, самопринятие, позитивные отношения с окружающими, наличие целей в жизни.

В исследовании принимал участие 21 взрослый человек с нарушениями слуха и зрения.

Для исследования психологического благополучия пожилых людей с бисенсорными нарушениями нами были использованы следующие методики: К. Рифф «Шкалы психологического благополучия» в адаптации П. П. Фесенко и Т. Д. Шевеленковой [6]; САН, направленная на диагностику самочувствия, активности и настроения (сотрудники Первого Московского медицинского института им. И. М. Сеченова) [3]; «Шкала субъективного благополучия М. В. Соколова» [4]; «Субъективное ощущение одиночества» Д. Рассела и М. Фергюсона [5].

Все методики адаптировались к уровню сохранности зрения и слуха у испытуемых. Текст методик предоставлялся зрительно на карточках с увеличенным шрифтом. Все непонятные вопросы обсуждались с испытуемым.

Рассмотрим результаты.

Исследование по методике «Шкалы психологического благополучия» показало, что наиболее сформированным уровнем способности к управлению окружающей средой является средний (62 %). Высокий уровень представлен 10 %, слабый – 28 %. Это характеризует взрослых слепоглухих как людей, которые довольно часто испытывают трудности в организации обыденной деятельности, недостаточно способны понимать либо создавать обстоятельства и условия, которые будут подходить для удовлетворения личных потребностей и достижения целей.

Исследование способности к автономии показало, что преобладающим уровнем является слабый (52 %). Это свидетельствует о том, что взрослый слепоглухой находится в зависимости от точки зрения и оценки окружающих; в принятии значимых решений он полагается на позицию других. Испытуемые объясняют это тем, что им легче приспособиться к окружающим, чем в одиночку отстаивать свою позицию, им трудно высказать свою позицию по спорным вопросам (если мнение большинства людей отличается от их мнения, значит их мнение неверно).

Исследование способности к личностному росту показало, что преобладающим уровнем является средний (61 %). Это свидетельствует о том, что испытуемые понимают дефицит собственного развития, не испытывают эмоции улучшения либо самореализации, чувствуют неспособность устанавливать новые взаимоотношения либо изменить собственное поведение.

Респонденты объясняют это тем, что им ничего не хочется менять в своей жизни – их и так все устраивает, они не любят планировать дела заранее.

Исследование способности к самопринятию показало, что преобладающим уровнем является средний (52 %). Это свидетельствует о том, что респонденты положительно относятся к себе, ощущают волнение по поводу определенных индивидуальных качеств, хотя быть не теми, кем он (она) является. Испытуемые объясняют это тем, что в какой-то мере разочарованы своими достижениями в жизни.

Исследование способности к хорошему и позитивному отношению с другими показало, что преобладающим уровнем является средний (71 %). Это свидетельствует о том, что испытуемые обладают ограниченным числом доверительных отношений с окружающими: им трудно быть открытыми, выражать теплоту и уделять внимание другим. Респонденты говорят о том, что им часто бывает одиноко, потому что у них мало друзей, с которыми можно поделиться своими переживаниями, у них мало теплых и доверительных отношений.

Исследование наличия целей в жизни показало, что преобладающим уровнем является средний (62 %). Это свидетельствует о том, что испытуемые лишены смысла в жизни; имеют мало целей или намерений; считают, что прошлая и настоящая жизнь имеет смысл. Респонденты говорят о том, что не знают, чего ждать от жизни, они живут сегодняшним днем, мало задумываясь о будущем.

Исследование по методике САН показало, что у преобладающим у взрослых слепоглухих людей является средний уровень самочувствия, активности и настроения (70 %). Высокий уровень представлен 10 %, слабый уровень – 14 %. Это говорит о том, что у испытуемых наблюдается хорошее самочувствие, при определенных обстоятельствах они испытывают дискомфорт (когда не могут удовлетворить свои потребности), иногда пребывают в бодром состоянии, часто выходят из состояния психологического комфорта, слабо проявляют инициативность в деятельности, готовность к этой деятельности; активность проявляется в недостаточно высоком энергетическом обеспечении психической деятельности, настроение зачастую определяет общий тонус жизни, очень часто наблюдается перемена настроения, на настроение влияют многие факторы (погода, самочувствие и т.д.).

Исследование по методике «Шкала субъективного благополучия» показало, что преобладающим у слепоглухих взрослых является средний уровень субъективного благополучия (72 %). Высокий уровень представлен 4 %, слабый уровень – 24 %. Это говорит о том, что серьезные проблемы, с их точки зрения, у них отсутствуют, но и о полном эмоциональном комфорте говорить нельзя. Испытуемым чаще всего трудно вставать с постели, они чрезмерно реагируют на какие-либо препятствия, бывают рассеянными.

Исследование по методике «Субъективное ощущение одиночества» показало, что преобладающим уровнем субъективного ощущения одиночества является средний (50 %). Высокий уровень представлен 14 %, слабый уровень – 19 %. Это говорит о том, что для испытуемых характерно спокойствие, иногда они чувствуют себя изолированными от других, покинутыми.

Из полученных в ходе исследования результатов можно сделать следующие выводы:

1. Преобладающим уровнем психологического благополучия у группы испытуемых является средний (71 % представленности уровня).
2. В большей степени сформированы такие показатели психологического благополучия, как личностный рост, наличие целей в жизни и управление окружающей средой. Это может быть связано с тем, что

взрослые слепоглухие посещают досуговый центр, где они общаются, проводят свободное время, занимаются своим хобби. Также у некоторых испытуемых есть работа.

3. Наименее сформированы такие показатели психологического благополучия, как автономия, самопринятие и позитивные отношения с окружающими. Это может быть связано с тем, что чем больше выражен дефект, тем труднее строить отношения с другими людьми, включаться в совместную деятельность, а также труднее принять себя со своими недостатками.

4. У взрослых слепоглухих средний уровень ощущение одиночества. В пожилом возрасте люди часто теряют своих родственников и близких, зачастую остаются совсем одни. А это означает погруженность в самого себя (потеря познавательного интереса), полное отсутствие или разрыв социальных связей (уход из общения). А одиночество порождает целый комплекс отрицательных эмоций (страх, горе, гнев, настороженность и т.д.).

5. Хочется отметить, что уровень психологического благополучия взрослых слепоглухих определяется объективными и субъективными факторами: личностью самого человека, поведением и образом жизни, религией, образованием, занятостью, доходами и т.д.

Литература

1. Бекузарова А. Т. Психологическое благополучие как предмет зарубежных и отечественных исследований // Актуальные проблемы психологического знания. – 2014. – № 2. – С. 16–25.
2. Дмитриев А. В. Социальные проблемы людей пожилого возраста. – СПб., 2004.
3. Карелин А. Большая энциклопедия психологических тестов. – М.: Эксмо, 2007.
4. Сборник психологических тестов. Часть I: Пособие. – Мн.: Женский институт ЭНВИЛА, 2005.
5. Тест дифференцированной самооценки функционального состояния / В. А. Доскин, Н. А. Лаврентьева, М. П. Мирошников, В. Б. Шарай // Вопросы психологии. – 1973. – № 6. – С.141–145.
6. Фесенко П. П. Осмысленность жизни и психологическое благополучие личности: дис. ... канд. психол. наук. – М.: РГГУ, 2005.
7. Шевеленкова Т. Д. Психологическое благополучие личности: обзор основных концепций и методик исследования // Психологическая диагностика. – 2005. – № 3. – С. 95–129.

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

**ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА СЕМЕЙ МЛАДШИХ
ШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ
ЗДОРОВЬЯ, ОБУЧАЮЩИХСЯ В ИНКЛЮЗИВНОМ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ**

**PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF FAMILIES OF YOUNGER
SCHOOL STUDENTS WITH LIMITED OPPORTUNITIES
OF HEALTH, STUDENTS IN INCLUSIVE EDUCATIONAL
INSTITUTION**

Аннотация. *В статье представлены результаты исследования характера семейного воспитания и отношения родителей к младшему школьнику с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ), показана специфика реализации психологической поддержки семье младшего школьника с ОВЗ в условиях инклюзивного образовательного учреждения.*

Ключевые слова: психологическая поддержка, семья, младший школьник с ограниченными возможностями здоровья, характер семейного воспитания, отношение к ребенку, психологическое консультирование родителей.

Abstract. *Results of a research of nature of family education and the attitude of parents towards the younger school student with limited opportunities of health are presented, the specifics of realization of psychological support to family of the younger school student with limited opportunities of health in the conditions of inclusive educational institution are shown.*

Key words: psychological support, family, the younger school student with limited opportunities of health, the nature of family education, the attitude towards the child, psychological consultation of parents.

В связи с развитием инклюзивного образования актуальной стала проблема разработки технологических основ деятельности практического психолога инклюзивного образовательного учреждения. Интерес представляет анализ технологии работы школьного психолога с семьями учащихся с ограниченными возможностями здоровья. Нужно отметить, что все еще недостаточно изучены содержание, формы и методы

психологической поддержки семьи ребенка с ОВЗ в деятельности психолога инклюзивного образовательного учреждения. Как показывает проведенный нами анализ, методические пособия в этой области чаще всего носят компилятивный характер.

Предпринятое нами теоретическое исследование позволило сформулировать определение психологической поддержки семьи младшего школьника с ОВЗ (её релевантной подсистемы – родительской) как профессиональную деятельность педагога-психолога, направленную на восстановление оптимального психологического состояния личности родителя с целью полного или частичного восстановления реализации семьей функции воспитания и поддержки ребенка [3]. В то же время программа психологической поддержки должна учитывать реалии профессиональной деятельности психолога инклюзивного образовательного учреждения.

Целью первого этапа программы психологической поддержки семей младших школьников является выбор оптимальной для родителя формы психологической поддержки, а также мотивирование родителя на дальнейшую работу в рамках так называемой «деловой» (В. В. Столин) ориентации.

Диагностика первого этапа программы должна быть ориентирована на оценку психологического состояния семьи, характера семейных взаимоотношений, а также особенностей отношения родителей к ребенку. На этом этапе могут использоваться следующие психодиагностические методики: опросник «Анализ семейной тревоги» (авторы Э. Г. Эйдемиллер и В. В. Юстицкис), «Тест-опросник родительского отношения к детям (ТОРО)» (авторы А. Я. Варга, В. В. Столин), опросник для родителей «Анализ семейных взаимоотношений» (авторы Э. Г. Эйдемиллер, В. В. Юстицкис) и др. [4].

Нами было проведено психодиагностическое исследование родителей младших школьников с ОВЗ на базе МБОУ СОШ № 21 г. Ставрополя.

В результате семейно-обусловленное чувство вины было выявлено у 25,9 % родителей, семейно-обусловленная тревога – у 41,4 % человек, семейно-обусловленное нервно-психическое напряжение у 13,8 % родителей. Состояние общей семейной тревоги, определяемое по сумме всех других показателей, выявлено у 6,9 % испытуемых.

Эти результаты показали, что среди семей младших школьников с ОВЗ есть семьи с нарушениями психологического состояния (60 %) по различным параметрам, что может затруднять реализацию в этих семьях функции воспитания и поддержки ребенка. 6,9 % семей, возможно,

нуждаются в семейной психотерапии (это семьи в состоянии общей семейной тревоги). С этими семьями необходимо проведение дополнительной психологической диагностики. 53,1 % семей нуждаются в психологической поддержке.

Анализ итогов диагностики специфики семейных взаимоотношений показал, что в семьях младших школьников с ОВЗ представлены такие варианты отклонений в воспитании, как «потворствующая гиперпротекция» (31,3 %), когда ребенок находится в фокусе внимания родителя и он старается максимально удовлетворить потребности ребенка, и «доминирующая гиперпротекция» (12,5 %), когда ребенок является центром внимания родителя и тот лишает его самостоятельности, ставя множественные ограничения и запреты. Таким образом, нарушения уровня протекции в процессе воспитания выявлены у 43,8 % родителей.

Оценка того, насколько родители удовлетворяют потребности ребенка, показала, что родители зачастую потворствуют ребенку (31,3 %). И, в то же время, у 10,4 % родителей выявлено так называемое игнорирование потребностей ребенка – родители недостаточно стремятся удовлетворить духовные потребности ребенка, и в первую очередь, потребность в эмоциональном контакте и общении с родителем.

Выявлены отклонения и относительно количества и качества требований родителей к ребенку: недостаточность требований-обязанностей у ребенка (43,8 %); нарушение в области требований-запретов (18,8 %); присутствие отдельных запретов, которые ребенок может легко нарушить (45,8 %).

Родители демонстрируют достаточную устойчивость стиля воспитания. Неустойчивость стиля воспитания выявлена только у 8,3 % родителей.

Также наше исследование показало, что родители стремятся сохранить детские качества ребенка – непосредственность, игривость, наивность и т.п. (35,4 %). Воспринимая ребенка как «еще маленького», родители понижают степень требований к нему, создают потворствующую гиперпротекцию.

64,6 % родителей показали воспитательскую неуверенность, которая также вызывает потворствующую гиперпротекцию или просто сниженную степень требований к ребенку.

Отметим, что 8,3 % родителей демонстрируют недостаточную развитость родительских чувств, что может приводить к эмоциональному отвержению ребенка. Причиной неразвитости родительских чувств может быть недостаточное понимание особенностей развития ребенка с ОВЗ.

39,6 % родителей, как показали результаты опроса, как бы наблюдают в ребенке особенности характера, которые не признают в самих себе: агрессивность, склонность к лени, негативизм, протестные реакции, несдержанность и т.д. Эта психологическая проблема родителя тоже может привести к эмоциональному отвержению ребенка.

Анализ данных показал, что интегральное эмоциональное отношение к ребенку у 24 % родителей пребывает на полюсе «отвержение» – родитель воспринимает ребенка плохим, недостаточно приспособленным, неудачливым; переживает по отношению к ребенку злость, досаду, раздражение, обиду; не доверяет ребенку.

Выявлены отклонения и в общении родителей с ребенком: 29 % родителей демонстрируют симбиотические отношения с ребенком – чувствуют себя единым целым с ним, стараются удовлетворить все его потребности; переживают тревогу за ребенка.

Родителям свойственна и «инфантилизация» ребенка (27 %): ребенку приписывается личная и социальная несостоятельность; родитель не доверяет ребенку, досадуя на его неуспешность и неумелость. Поэтому родители стараются защитить ребенка от жизненных трудностей.

Отметим, что все родители (100 %) показали в опросе по шкале «Кооперация» социально желательный образ отношения к ребенку – они заинтересованы в делах и планах ребенка, стремятся помочь, сочувствуют ему.

Также наше исследование выявило следующее: авторитаризм просматривается у 54 % родителей – родители требуют от ребенка безоговорочного послушания и дисциплины.

Вышеприведенные результаты использовались нами при проведении психологического консультирования родителей. Консультации проводились по желанию родителя, так как одним из ведущих принципов оказания психологической помощи является принцип добровольности [2, с. 307–311].

Как мы уже отмечали, важным моментом работы психолога на первом этапе организации психологической поддержки родителя является мотивирование его на дальнейшую работу в рамках так называемой «деловой» ориентации. При этом мы понимали мотивацию как процесс формирования мотива, а мотив – как сложное психологическое образование, побуждающее родителя к сознательным действиям и поступкам и служащее для них основанием (или, иначе, обоснованием) [1]. В работе психолога с родителем использовались неимперативные прямые формы внешней организации мотивационного процесса: просьба, предложение (совет), убеждение.

Цель следующего этапа психологической поддержки состояла в предоставлении родителям психолого-педагогических знаний о возрастных особенностях младших школьников и специфике психического развития учащихся с ОВЗ, а также целях, задачах и методах семейного воспитания и их влиянии на формирование личности ребенка с ОВЗ. Основными методами психологической поддержки на этом этапе были психологическое просвещение и психологическое консультирование родителей.

Содержание консультации учитывало особенности воспитания младших школьников с ОВЗ в семьях, с которыми предстоял разговор. Ориентируясь на конкретных родителей, мы вначале определяли цель консультации и затем выбирали отвечающую ей форму.

Планируя консультацию, мы одновременно ставили перед собой две задачи: дать родителям недостающие знания и научить использовать полученные знания во взаимоотношениях с ребенком.

Консультирование часто имело форму беседы на определенную тему. Такой способ давал нам возможность получить информацию об отношении родителей к проблемам ребенка.

Таким образом, основными целями реализации психологической поддержки родителей как релевантной подсистемы семьи младшего школьника с ОВЗ являлось повышение функциональной компетентности родителей посредством повышения их психолого-педагогической грамотности.

На заключительном этапе работы все родители отметили положительный эффект проведенной работы и выразили желание продолжать подобные занятия.

Мы проанализировали результаты повторного психодиагностического исследования и сравнили их с результатами первичного.

Несколько уменьшился уровень семейно-обусловленной тревоги (t крит. = 2,07, t эмп. = 5,69, вероятность допустимой ошибки $p = 0,05$). Достоверно значимых изменений по другим параметрам, характеризующим психологическое состояние семей, нами не выявлено.

Произошли изменения и в отношении родителей к ребенку:

– родители стали больше принимать своего ребенка (t крит. = 2,07, t эмп. = 2,15, вероятность допустимой ошибки $p = 0,05$);

– изменилась межличностная дистанция в общении с ребенком, уменьшилось стремление родителя к «симбиотическим» отношениям с ребенком (t крит. = 2,07, t эмп. = 3,64, вероятность допустимой ошибки $p = 0,05$);

– изменилась форма и направление контроля за поведением ребенка, уменьшился авторитаризм в родительском отношении (t крит. = 2,07, t эмп. = 3,53, вероятность допустимой ошибки $p = 0,05$);

– уменьшилось желание родителей инфантилизировать ребенка (t крит. = 2,07, t эмп. = 4,5, вероятность допустимой ошибки $p = 0,05$).

Произошли некоторые изменения и во взаимоотношениях в семьях, родители из которых участвовали в консультировании:

– оптимизировалась степень протекции в воспитании ребенка, родители уделяют ребенку больше времени и внимания, но воспитание не стало основным в жизни родителя (t крит. = 2,07, по шкале «гиперпротекция» t эмп. = 4,00, по шкале «гипопротекция» t эмп. = 2,50, вероятность допустимой ошибки $p = 0,05$);

– изменилось количество и качество требований к ребенку у родителя, увеличилось количество требований-обязанностей у ребенка (t крит. = 2,07, t эмп. = 3,20, вероятность допустимой ошибки $p = 0,05$), оптимизировалось количество требований-запретов к ребенку (t крит. = 2,07, t эмп. «3+» = 2,58; t эмп. «3-» = 3,52; вероятность допустимой ошибки $p = 0,05$); стала адекватной строгость санкций (наказаний) за нарушение требований, родители научились применять санкции, не уповая только на поощрение (t крит. = 2,07, t эмп. = 3,81, вероятность допустимой ошибки $p = 0,05$);

– родители меньше стали игнорировать взросление ребенка, предпочитая в нем детские качества; соответственно родители перестали занижать уровень требований к ребенку, создавать потворствующую гиперпротекцию и стимулировать развитие психического инфантилизма у ребенка (t крит. = 2,07, t эмп. = 3,43, вероятность допустимой ошибки $p = 0,05$);

– возросла воспитательная уверенность родителей, соответственно уменьшилась степень обуславливаемого нарушения воспитания ребенка – потворствующей гиперпротекции или просто снижения уровня требований (t крит. = 2,07, t эмп. = 7,77, вероятность допустимой ошибки $p = 0,05$);

– уменьшилась фобия утраты ребенка, которая проявлялась в высокой неуверенности родителя, страхе ошибиться, преувеличении представления о болезненности ребенка (t крит. = 2,07, t эмп. = 2,24, вероятность допустимой ошибки $p = 0,05$);

– сильнее стали родительские чувства, незрелость которых обуславливает такое нарушение воспитания, как гипопротекция (t крит. = 2,07, t эмп. = 2,09, вероятность допустимой ошибки $p = 0,05$).

Таким образом, психологическое просвещение и психологическое консультирование могут являться эффективными методами психологической поддержки родителей младших школьников с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образовательного учреждения.

Литература

1. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы – СПб: Изд-во «Питер», 2000. – 512 с.
2. Мизина Н. Н., Слюсарева Е. С. Психологическое консультирование в системе сопровождения родителей, включенных в инклюзивную образовательную практику // Проблемы современного педагогического образования. – Ялта: РИО ГПА, 2019. – Вып. 63. – Ч. 4. – 323 с.
3. Овчарова Р. В. Психология родительства: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 368 с.
4. Эйдемиллер Э. Г., Добряков И. В., Никольская И. М. Семейный диагноз и семейная психотерапия. Учебное пособие для врачей и психологов. – СПб.: Речь, 2003. – 336 с.

УДК 376.34

Сайтханов Азат Фанисович

*ФГБОУ ВПО «Башкирский государственный
педагогический университет им. М. Акмуллы»
Уфа, Башкортостан*

Saytkhanov A. F.

*FSBET HPE «Bashkir State Pedagogical University
M. Akmulla», Ufa, Bashkortostan
E-mail: saaf007@mail.ru*

СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ РЕАБИЛИТАЦИЯ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

SOCIOCULTURAL REHABILITATION OF CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS

Аннотация. *В данной статье представлен практический опыт организации коррекционно-развивающей среды для детей с расстройствами аутистического спектра в условиях реабилитационного центра; описаны принципы, цели и задачи, структура и содержание работы групп социально-бытовой адаптации.*

Ключевые слова: *социально-бытовая адаптация, социокультурная реабилитация, дети с расстройствами аутистического спектра.*

Abstract. *This article presents the practical experience of organizing a correctional and developmental environment for children with autism spectrum disorders in a rehabilitation center; describes the principles, goals and objectives, structure and content of the work of groups of social adaptation.*

Key words: social and domestic adaptation, sociocultural rehabilitation, children with autism spectrum disorders.

Вопрос оказания эффективной психолого-педагогической помощи детям с аутизмом в нашей стране стоит очень актуально. Детям с расстройствами аутистического спектра одинаково трудно обучаться как в классах коррекционных школ (там, где учатся, например, дети с нарушениями умственного или речевого развития), так и в интегративных и инклюзивных классах. Также не менее сложно педагогам учебных учреждений, родителям детей с аутизмом, родителям других детей.

В наши дни типичной является ситуация, когда «неудобного» ребенка педагогический и родительский коллектив либо просто терпит, либо практически выводит за пределы образовательного процесса или существенно ограничивает его участие в нем (надомное и дистанционное обучение) [1]. Это связано с недостаточной кадровой обеспеченностью некоторых учреждений (нет штатных помощников педагогов и соответствующей квалификации учителей и воспитателей), а также неготовностью остальных участников учебно-воспитательного процесса. В лучшем случае в школах организуется доступная среда для учащихся с ограниченными возможностями здоровья.

Для детей с аутизмом, на наш взгляд, наиболее правильной является модель, при которой для них открыты разные пути обучения: и в массовом, и в специальном (коррекционном) учреждениях, и в ресурсном классе, в зависимости от уровня развития ребенка с аутистическими расстройствами и запроса родителей. При этом образовательный маршрут таких детей может иметь стадиальность, что обеспечивает возможность перехода от облегченной к усложненной форме обучения как для ребенка, так и для преподавателей [3].

Социализация любого ребенка гораздо эффективнее происходит в коллективе детей, однако достаточно большое количество детей продолжают оставаться неохваченными образовательным пространством [2]. С целью хотя бы частичного восполнения этого пробела и организации развивающей учебно-воспитательной среды для детей с расстройствами аутистического спектра на базе Республиканского реабилитационного центра для детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья Республики Башкортостан в 2000 году были созданы группы социально-бытовой адаптации. Данные группы СБА явились неким

прообразом и ориентиром для создания первых ресурсных классов на базе школьных образовательных организаций.

Поскольку реабилитационный центр не является образовательным учреждением, в задачи групп социально-бытовой адаптации, которые мы назвали «Школа Доброты и Радости», не входит обучение школьным предметам. Специфичность работы групп СБА обусловлена неоднородным составом воспитанников как по возрасту, так и по характеру нарушений; реабилитационной направленностью деятельности центра; разноплановым профилем специалистов, осуществляющих работу по социально-педагогической и социокультурной реабилитации.

Исходя из вышеобозначенных особенностей и определенной направленности реабилитационного центра, коррекционная учебно-воспитательная работа в группах СБА осуществляется, прежде всего, с целью привития детям и подросткам с расстройствами аутистического спектра навыков собственной активности в любом виде деятельности.

Основные принципы групп СБА

Ребенок должен жить в семье.

«Особые» дети нуждаются в согласованных действиях родителей и специалистов.

Залог успешной помощи ребенку – понимание его проблем и уважение его человеческого достоинства.

Командный подход значительно эффективней работы специалиста-одиночки.

Занятий должно быть больше, чем лечения.

Все дети должны обучаться: «необучаемых» не бывает.

В реабилитации нуждается не только ребенок, но и вся его семья.

Основные цели и задачи работы «Школы До и Ра»

Главная цель работы групп СБА – научить ребенка взаимодействовать, общаться, адекватно контактировать с другими детьми и взрослыми, с окружающими предметами и явлениями, с миром вообще, быть более самостоятельным и независимым.

Основные задачи:

- привитие навыков самообслуживания и гигиены;
- развитие навыков социально-бытовой адаптации и социально-средовой ориентации детей с ограниченными возможностями здоровья;
- развитие игровой деятельности и подражательных способностей;
- стимулирование познавательной деятельности;
- коррекция поведения и эмоционально-волевой сферы;
- совершенствование понимания обращенной речи и побуждение к речи собственной, экспрессивной;

- развитие двигательной активности и координации движений;
- развитие изобразительной и практической деятельности;
- оказание психологической и методической помощи семьям, воспитывающим детей с особенностями развития.

Принципы и критерии комплектования групп СБА

Основной принцип – принимать в группу любых детей, с любыми нарушениями и любой степени тяжести; предпочтение отдавать тем детям, которые не посещают никакие, даже специализированные, образовательные учреждения.

Основные критерии для зачисления ребенка в «Школу До и Ра»

- уровень сформированности его локомоторных функций, т.е. насколько ребенок может самостоятельно передвигаться, сидеть;
- психологическая и характерологическая совместимость с другими детьми;
- социальная безопасность по отношению к себе и окружающим, т.е. насколько агрессивно его поведение, наличие и проявления аутоагрессий, сексуальных влечений;
- возраст примерно от 6-ти до 14-ти лет.

Уровень сформированности элементарных навыков гигиены также не имеет решающего значения. На первых порах мы можем допустить посещение группы совместно с одним из родителей.

Структура и содержание работы групп СБА

Учебный год (с сентября по май) включает в себя примерно 33 недели по 12 занятий в неделю, что составляет 402 урока в год. Дети занимаются в группе два раза в неделю по 6 уроков в день. Помимо развивающих занятий, учебный день включает в себя некоторые режимные моменты: свободные игры, посещение сенсорной комнаты, полдник – прием пищи как занятие. Время уроков 20–40 минут, учебный день длится 3,5–4 часа. Количество детей в группах 7–8 человек.

На протяжении учебного дня на каждом уроке в группе с детьми занимаются 2–3 педагога – это два воспитателя и руководитель группы. Для работы в группах СБА на занятия привлекаются специалисты-предметники: музыкальный работник, инструкторы ЛФК, логопеды, психолог, педагоги по трудовому обучению: керамика, рукоделие, ручной труд. Уроки носят условные названия: «круг, музыка, счет и письмо, движение, наш мир, рисование и труд, театр». Все занятия, начиная с приветствия и заканчивая прощанием, ритуализированы, строго привязаны ко времени и среде.

Основными задачами на всех этапах и уровнях обучения являются:

- стимулирование собственной активности ребенка, повышение интереса к окружающему миру;

- формирование навыков адекватного поведения, взаимодействия и общения с окружающими, адекватного проявления эмоций и желаний;
- выработка бытовых практических умений, привитие гигиенических навыков, обучение самообслуживанию;
- обучение элементам общенаучных знаний.

Специалисты, ведущие занятия с воспитанниками групп СБА:

«Круг» – воспитатели; «Счет и письмо» – учитель-дефектолог (олигофренопедагог); «Музыка» – педагог по музыкальному обучению; сенсорная комната – специальный психолог; «Рисование и труд» – инструктор (педагог) по трудовому обучению; «Движение» – инструктор ЛФК; «Наш мир» – логопед.

Занятия с каждой группой проводятся согласно расписанию и ведутся по следующим направлениям:

- самообслуживание и гигиена – режимные моменты: встреча, «Круг», полдник, прощание, свободные игры;
- социально-средовая ориентация, ознакомление с окружающим, развитие речи – урок «Наш мир»;
- элементы учебной деятельности – урок «Счет и письмо», домашнее задание;
- двигательная активность – урок «Движение», свободные игры;
- музыкальное и эстетическое воспитание – уроки «Музыка», «Театр» культурно-массовые мероприятия;
- начальные трудовые навыки – полдник, самообслуживание на всех этапах;
- изобразительная деятельность – урок «Рисование и труд»;
- активизация процессов восприятия различной модальности – сенсорная комната;
- мелкая моторика – занятия в керамической мастерской и кабинете рукоделия.

Каждое занятие имеет свою структуру и последовательность. Содержание учебного материала подчинено календарно-тематическому плану, однако может быть скорректировано в зависимости от ситуации и обстоятельств.

Календарно-тематический план не предусматривает точный подсчет проведения занятий и часов, отводимых на каждую тему. Опыт показал, что состав детей, посещающих группы СБА, влияет не только на темпы прохождения материала, но и на особенности методики. Весь материал объединен шестью темами, по три на каждое полугодие. Содержание каждого блока формируемых навыков – их четыре – тесно связано с общей темой, наиболее доступной пониманию детей, например:

с сезонными изменениями в природе, календарными датами, событиями из жизни детей.

Работа с родителями является неотъемлемой частью коррекционно-развивающего, учебно-воспитательного процесса. Она требует от педагогов большой осторожности, чувства такта, внимания, умения сопереживать и выслушивать, проявляя искреннюю заинтересованность. Большинство родителей, прежде чем привести своего ребенка в группу СБА, обошли множество учреждений, посетили разных специалистов – от врачей (педиатров, психиатров и др.) до разного рода целителей, экстрасенсов. Поэтому они реально оценивают возможности своих детей, представляют, каких результатов можно ожидать и готовы к сотрудничеству с педагогами и врачами.

Из опыта работы с родителями в наших группах сложилось несколько правил, которые целесообразно здесь привести.

1. Не обсуждать с родителями правомерность выставленного ребенку диагноза, затрагивая в беседе только особенности конкретных нарушений и возможности коррекционно-педагогического воздействия.

2. Не сообщать родителям о негативных сторонах поведения в присутствии ребенка; многие дети с интеллектуальными и эмоционально-волевыми нарушениями, особенно дети-аутисты сверхчувствительны.

3. Стараться делать акцент на позитивные стороны в развитии ребенка, показывать их родителям, поощрять малейшие успехи, в то же время нельзя беспочвенно обнадеживать родителей и делать благоприятные прогнозы без твердой уверенности в положительном результате работы.

4. Постоянно убеждать родителей, что социально-педагогическая реабилитация – это процесс достаточно долгий, что не следует ждать быстрых результатов, которые возможны только при длительной, напряженной, последовательной работе, требующей значительных усилий как со стороны педагогов, так и со стороны родителей.

5. Никогда по собственной инициативе не советовать родителям определять ребенка в специальные учреждения закрытого типа, так как подобные рекомендации могут нанести им большие душевные травмы; следует «почувствовать» родителей и в результате общения выяснить, считают ли они нужным на данный момент сдавать своего ребенка в детский дом или психоневрологический интернат.

6. С большой осторожностью оперировать в беседе с родителями специальной терминологией; некоторым родителям гораздо легче и

удобнее воспринимать более доступные для них понятия из повседневной речи, нежели непонятные для них научные термины. Однако существует определенная категория родителей, как правило, это люди с высоким культурно-образовательным уровнем, для которых предпочтительнее использование в диалоге с педагогом научной лексики, например: вместо диагноза «умственная отсталость», они предпочли бы услышать выражение «интеллектуальная недостаточность».

7. При общении с родителями следует достаточно критично относиться к их высказываниям, так как многие родители в надежде оставить о ребенке более благоприятные впечатления могут умолчать о некоторых особенностях его поведения и, напротив, – приписывать ему отсутствующие в действительности умения и навыки; в то же время родители могут сообщить о ребенке важные сведения, которые невозможно выявить при обследовании. Вдумчивые, реально оценивающие своего ребенка родители могут оказать педагогам неоценимую помощь в поисках подхода к ребенку и определению целей и задач, методов и способов для успешного психолого-педагогического воздействия.

8. Никогда не обсуждать с родителями профессиональные или личностные качества других специалистов.

Взаимоотношения педагогов и родителей – в большинстве своем это мамы – строятся на доброжелательных началах, носят доверительный характер.

На материале исследований, проводимых в группах социально-бытовой адаптации, было защищено множество курсовых работ, дипломных проектов, выпускных квалификационных работ и одна кандидатская диссертация.

Литература

1. Сайтханов А. Ф. Основы социальной реабилитации и профориентации. Учебное пособие. – Уфа: И Ц Уфимского филиала ГОУ ВПО «МГГУ им. М. А. Шолохова», 2010. – 213 с.
2. Сайтханов А. Ф. Школа Доброты и Радости. Педагогические аспекты социальной реабилитации. Методическое пособие. – Уфа: Изд-во Уфимского филиала ГОУ ВПО «МГГУ им. М.А. Шолохова», 2010. – 38 с.
3. Скрыпник Т. В. Стандарты психолого-педагогической помощи детям с расстройствами аутистического спектра: научно-методическое пособие. – Киев: Изд-во «Гнозис», 2013. – 60 с.

УДК 376

Семенова Татьяна Николаевна

«Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева». г.Чебоксары, Чувашия

Semyonova T. N.

Chuvash state pedagogical University University. I. Y. Yakovlev, Cheboksary. E-mail: tatyna900@yandex.ru

НАРОДНАЯ ЗАГАДКА КАК СРЕДСТВО ПОЗНАВАТЕЛЬНО-РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗПРР В КОНТЕКСТЕ АНТРОПОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА К КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ

FOLK RIDDLE AS A MEANS OF COGNITIVE AND SPEECH DEVELOPMENT OF PRESCHOOLERS WITH MENTAL AND SPEECH DEVELOPMENT DELAY IN THE CONTEXT OF ANTHROPOLOGICAL APPROACH TO CORRECTIVE WORK

Аннотация. *В статье раскрывается специфика использования народной загадки в коррекционной работе с детьми с ЗПРР как одной из множества культурных практик в контексте антропологического подхода к коррекционной работе, приводятся примеры текстов чувашских народных загадок согласно тематическому принципу.*

Ключевые слова: народная загадка, познавательно-речевое развитие, поддержка психического и речевого развития, антропологический подход.

Abstract. *The article reveals the specifics of the use of folk riddles in correctional work with children with ZPRR as one of the many cultural practices in the context of the anthropological approach to correctional work, provides examples of texts of Chuvash folk riddles according to the thematic principle.*

Key words: folk riddle, cognitive-speech development, mental and speech development delay, anthropological approach.

Одной из актуальных проблем, стоящей на пересечении гуманитарных и социальных наук, является становление личностной субъектности, духовное развитие человека, его образование. Инновационной педагогической антропологией сегодня выступает педагогическое самосознание мирового сообщества как духовная мировоззренческая основа теории и практики современного образования.

Одной из ведущих антропоориентированных педагогических установок является включение ребенка, независимо от наличия либо отсут-

ствия у него особых образовательных потребностей, в мультикультурный социум, а также создание условий, способствующих осуществлению самых разных культурных практик.

Под культурными практиками понимаются различные, базирующиеся на актуальных и перспективных познавательных интересах детей, привычные для них виды самостоятельной деятельности, эмоционального самочувствия и уникального индивидуального жизненного опыта, обеспечивающие самореализацию ребенка. Понятие «культурные практики» по своему содержанию является комплексным, поскольку отражает решение педагогических задач, связанных с гармоничным развитием ребенка, в том числе и с задержкой психоречевого развития (далее – ЗППР) как целостной личности. Данные положения, несомненно, соотносятся с антропологическим подходом к воспитанию и обучению детей с особыми образовательными потребностями.

В данной статье мы хотим подробнее остановиться на одной из множества культурных практик, связанной с использованием в коррекционно-развивающей работе дефектолога фольклора, а если быть точнее, – народной загадки.

Для обоснования выбора данной культурной практики следует обратиться к традиционному опыту народной педагогики. В народной культуре искусством становилось все, чем окружали себя люди, даже само жизнеустройство, в основе которого лежал народный обряд. Оно объединяло в себе и устное творчество, и танец, и музыку, и игру, и изображение-украшение. Приобщение ребенка к народному искусству не было насильственным: находясь рядом со взрослыми в трудовых ситуациях, во время отдыха и праздников, ребенок незаметно для себя усваивал ценности своего народа. Навыки культурной жизни: участие в хороводах, играх, народном пении, посиделках, украшении жилища, одежды, утвари осваивались детьми через включение в жизнь семьи и рода.

Так и при отгадывании народных загадок, созданных когда-то давно его народом, у ребенка не только формируются представления о зашифрованном предмете или явлении, развивается словесно-логическое мышление и растет словарь, но и осуществляется интеграция ребенка в национальную культуру, формируется чувство принадлежности к своему народу. Восприятие, понимание и разгадывание народных загадок выступает одним из средств познания мира и выражает его оригинальность и уникальность его познавательно-речевых действий, освоение культурных норм этноса и общечеловеческих культурных образцов поведения.

С учетом психофизиологических особенностей детей с ЗПРР и уровня их развития при отборе народных загадок необходимо оценить доступность их содержания, степень полноты описания, конкретности и точности представленных в тексте загадки характеристик, степень сложности изобразительного образа, слог загадки.

Необходимо помнить, что отгадывание загадок и доказательная аргументация при объяснении отгадки требуют от ребенка не только умения мыслить, но и логически рассуждать. Доказательство выводов по тексту загадок вызывает у детей с ЗПРР большой интерес, развивая абстрактное мышление и связную речь.

Загадки подбираются по тематическому принципу: лексическая тема обеспечит направленность мыслительных действий, большую концентрацию внимания, облегчит работу мышления и увеличит дидактическую ценность познавательно-речевых занятий.

Загадка описательного типа включает в себе много возможностей для обогащения словаря детей с ЗПРР новыми словами, словосочетаниями, образными выражениями. В загадке-описании как произведении малой формы дети быстрее могут увидеть, как языковые средства объединяются в описательный текст.

Дошкольники с ЗПРР испытывают трудности в понимании и интерпретации текста загадок, что, конечно, влияет на правильность отгадывания. Условиями, обеспечивающими правильное понимание и правильное отгадывание загадок, является предварительное ознакомление детей с предметами и явлениями, о которых говорится в загадке. Чтобы дошкольники с ЗПРР могли самостоятельно отгадывать загадки, нужна специально организованная система наблюдений и бесед, позволяющая рассмотреть объект с разных сторон и составить о нем более полное представление.

Тематика народных загадок для дошкольников с ЗПРР ограничена их недостаточным познавательно-речевым опытом. Это загадки о предметах, с которыми ребенок чаще всего сталкивается, многократно воспринимает и которые оказывают на него эмоциональное воздействие: загадки об игрушках, домашних и диких животных, часто встречающихся в сказках. Признаки предметов в загадках должны быть определены конкретно и четко, выражены словами в их прямых значениях. Они должны отражать своеобразие внешнего вида и отличительные свойства предмета загадки. Характеристика предметов и явлений в загадках может быть краткой, но среди признаков должен быть назван существенный, типичный.

Приведем примеры чувашских народных загадок описательного типа в рамках лексической темы «Животные»:

Шик-шик шикленет, ката кутне кукленет. – Всего боится, под кустом таится (мулчач – заяц);

Хёрлё хёрлемес хир чӑххине хёрхенмест. – Рыжая, хитрющая, куропаток не жалеет (тилё – лиса);

Ура урла утаман. – Косолапый атаман (упа – медведь);

Тӑкӑр тӑкӑр тӑват ура, мӑтӑр-мӑтӑр пӑр тута. – Четырьмя ножками постукивает, ротиком похрустывает (сурӑх- овца);

Мӑйраки хӑринчен вӑрӑм. – Рога длиннее хвоста (качака-коза)

Пирӑн сакайӑнче хӑлхисене шӑмарса сӑрекен пур. – В нашем подполе есть некто, бегающий, откинув уши (шӑши – мышь)

Наиболее трудны метафорические загадки, в которых слова используются в переносном значении. Помимо фактических знаний об окружающем мире, приобретенных во время наблюдений, занятий, игр, труда, детям нужно знание языка, особенно умение понимать переносное значение слова. Каждый признак, качество, действие, состояние имеют свое конкретное языковое значение, которое отыскивает сам педагог, показывая тем самым, какие для этого речевые средства выбираются и как они используются. При этом педагог побуждает ребенка к самостоятельному выражению увиденного, поправляет его ответы, общая, таким образом, к литературной норме. Приведем примеры чувашских народных загадок метафорического типа в рамках лексической темы «Животные»:

Мӑйгӑр хузи вгрманта. – Хозяин орехов в лесу (пакша- белка)

Суха тгвакан маар, сӑтел тгвакан мар, платник маар, ялта хгй тарзг. – Не пахарь, не столяр, не плотник, а первый на селе работник (лаша – лошадь)

Сенӑкне тгратнг, ырзине закнг, зулкне сӑтӑрсе пырать. – Стоит копна, спереди вилы, а сзади метла (ёне – корова)

Разные загадки об одном объекте активизируют словарь, показывают, как дети понимают переносный смысл слов, образных выражений, какими способами доказывают отгадку.

Зӑрле – згра выргӑнне, кгнтарла –кӑле выргӑнне; зынпа туслг, кашк-грпа тгшманлг. – Тулта хуралзг,пяртре улпут. – Во дворе он сторож, а в избе – барин (йӑтг-собака)

Ночью – вместо замка, днем – вместо щеколды; с человеком дружит, а с волком – враждует (йӑтг – собака).

Сложная метафорическая загадка станет доступной дошкольникам с ЗПРР, если дефектолог будет направлять работу их мысли наводящими и дополнительными вопросами и подсказками. Облегчает отгадывание способ использования загадок и характер их преподнесения. Также необходимо давать образец и план доказательства при помощи последовательной постановки вопросов в соответствии со структурой загадки.

Литература

1. Шульгина Е. В., Третьяк Н. Н. Развитие речевой активности дошкольников в процессе работы над загадками. – СПб: ООО «Издательство «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2011. – 96 с.

УДК 376.3

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

Filippova V. A.

SBEI HE "Stavropol State Pedagogical Institute", Stavropol
E-mail: veronika_filippova@mail.ru

ОПЫТ ОКАЗАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ СЕМЬЯМ, ВОСПИТЫВАЮЩИМ ДЕТЕЙ-ИНВАЛИДОВ (НА ПРИМЕРЕ ПРОЕКТА «МАМИНА ШКОЛА»)

EXPERIENCE IN PROVIDING SOCIAL AND EDUCATIONAL SUPPORT TO FAMILIES WITH CHILDREN – THE DISABLED (THE EXAMPLE OF THE PROJECT «MOM'S SCHOOL»)

Аннотация. *Статья посвящена обобщению опыта социально-педагогической помощи семьям с детьми-инвалидами. Представлен опыт на примере проекта «Мамина школа», направленного на оказание помощи семьям, воспитывающим детей с сочетанными патологиями. Анализируется ход и результаты летней сессии «Мамина школа», которая состоялась в июне 2019 г. на базе Специальной коррекционной общеобразовательной школы-интернат № 18 города-курорта Кисловодска.*

Ключевые слова: семья, дети-инвалиды, «Мамина школа», педагоги, социально-педагогическая помощь.

Abstract. *The article is devoted to lessons learned from the social and educational assistance to families with children - invalids. Characterized by the experience*

of the example of the "Mom's School", aimed at assisting families with children with associated pathologies. It analyzes the progress and results of the summer session of "Mom's School", which took place in June 2019 on the basis of special correctional boarding school №18 of the city - resort of Kislovodsk.

Key words: Family, disabled children, »Mom's school«, educators, socio-pedagogical assistance.

Семья – это наиважнейший социальный институт в жизни каждого человека. С ней связаны формирование представлений о ценностях того общества, где предстоит жить развивающейся личности, особенностях установлений связей между разными людьми, базовых морально-нравственных установок и др. Жизнь любой семьи может измениться кардинально, если например, в ней рождается ребенок с инвалидностью. Это происходит как в благополучных, так и в неблагополучных семьях и переживается по-разному. Каждый родитель, при кажущейся внешне сжестости, все же имеет свой набор чувств и эмоций. Появление в семье ребенка с патологией – это всегда стресс, разрушение ранее сложившихся связей и отношений, изменение уклада жизни, смена социальных ролей.

Проблемы, которые связаны с развитием и воспитанием особого ребенка, часто становятся фактором, определяющим сложности жизнедеятельности всей семьи. Причем чаще всего страдают не только папы и мамы, но еще братья и сестры малыша, его бабушки и дедушки. Родители могут испытывать разнообразные чувства – от ощущения собственной вины за болезнь до простого игнорирования ситуации в принципе. Семья распадается. Чаще уходят мужчины, но практика взаимодействия с родителями показывает, что и женщины покидают больных детей. Вступая в новые браки, они забывают о своем несчастье и продолжают жить дальше, не заботясь о ребенке [3].

О сложностях у родителей, воспитывающих детей с особенностями развития много, о положении близких детей-инвалидов психологи и педагоги знают. Процесс оказания семьям с детьми-инвалидами социально-психологической помощи постоянно требует совершенствования и изменений. Причин этому много, среди них непринятие частью общества детей с ограниченными возможностями здоровья и членов его семьи; зачастую низкий уровень благосостояния семей, где воспитывается ребенок с инвалидностью; недостаточность оказания психолого-педагогической помощи [1].

Безусловно, в наше время многое меняется и не всегда родители остаются наедине со своими сложностями и трудностями, но все же недостаточность профессиональной помощи наблюдается на всех этапах

становления личности особенного ребенка. Все чаще наблюдается нехватка эффективных тифлопедагогов, сурдопедагогов, дефектологов, специальных психологов. Помимо этого, не все специалисты обладают полным объемом знаний в сфере взаимодействия с родителями. Если детям помощь оказывается, начиная с раннего возраста, то работа с семьей ведется эпизодически, она не имеет системы, так необходимой каждому из тех, кто воспитывает своих детей с инвалидностью.

Все это актуализирует необходимость подготовки специалистов, которые смогут оказывать помощь родителям, воспитывающим детей с инвалидностью, в том числе и в рамках простого личностного общения, которого так не хватает мамам и папам, оставшимся без поддержки со своими детьми. Ведь от таких родителей часто отворачиваются друзья, а материальные трудности и постоянная забота о ребенке требуют полной самоотдачи.

«Мамина школа» – уникальный сетевой проект, который, с одной стороны, предназначен для детей и их родителей, а с другой – в его рамках на практике учатся взаимодействовать с близкими инвалидов как волонтеры из числа студентов – будущих педагогов, так и специалисты: дефектологи, психологи, социальные педагоги и другие.

Сетевое взаимодействие – это эффективное средство для формирования культуры совместной деятельности людей, основа заинтересованного сотрудничества и объединения независимых субъектов, социальных групп и организаций, продолжительно и скоординировано действующих для достижения общих целей в области подготовки нового типа специалиста, готового обеспечивать поддержку, развитие и пожизненное сопровождение слепоглухих людей [5].

Летняя сессия «Мамина школа» в 2019 г. стала продолжением проекта с одноименным названием, реализованного в 2018 г. с участием МБОУ «Сообщество семей слепоглухих» Фонда поддержки слепоглухих «Со-единение» и ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт». В рамках сетевого взаимодействия ставропольским семьям активную поддержку оказали дефектологи, педагоги, психологи из Нижнего Новгорода, Санкт-Петербурга, Москвы [2].

С 17 по 21 июня 2019 г. проект осуществлялся силами профессионалов и волонтеров из учреждений Ставропольского края на базе Специальной коррекционной общеобразовательной школы-интернат № 18 города-курорта Кисловодска [4], под руководством ее директора С. А. Кислюк.

Проект «Мамина школа» представляет собой комплекс диагностических, лечебных и развивающих мер, которые направлены на всестороннюю помощь родителям и их детям с множественными нарушениями. В проекте приняли участие семьи с детьми, имеющими нарушения зрения, интеллекта, опорно-двигательного аппарата, речевых функций в разных сочетаниях. Всего в школу приехали 13 семей. Это пара – мама и сын, бабушка и внук, мама и дочь. Впрочем, могла принять участие и вся семья. Деятельность педагогов и волонтеров во многом определялась целью проекта – формирование и устойчивое развитие взаимоотношений внутри семьи, воспитывающей ребенка с глубокими множественными патологиями, а также оказание ей всесторонней психолого-педагогической, дефектологической и социальной помощи.

На время проекта за каждой семьей был закреплен волонтер, в качестве которых выступили преподаватели и студенты ГБУ ПО «Георгиевский колледж», обучающиеся по педагогическим специальностям студенты филиалов ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», а также взрослые люди, имеющие инвалидность.

Программа включала в себя несколько направлений работы:

1. Диагностика, в рамках которой оценивались не только медицинские, психологические и социальные аспекты нарушений развития ребенка, но и детско-родительские отношения: психологическое здоровье мамы или бабушки, особенности взаимной связи между ребенком и членами его семьи. Здесь же формировался индивидуальный маршрут оказания помощи семье в целом.

2. Коррекционные мероприятия, связанные с работой психолога, логопеда, дефектолога, непосредственно с ребенком. Оказывалась кратковременная помощь на основе ранее проведенной диагностики. Совместная деятельность специалистов и родителей приводила к пониманию роли мамы и папы в развитии малыша, а также открывала уникальные для каждого конкретного ребенка аспекты нового пути. Например, некоторые родители приходили к тому, что ребенку необходимо обучаться в коррекционной школе, где опытные учителя смогут найти индивидуальный подход для формирования нужных навыков и умений. Мамы старались снижать уровень опеки, давали больше возможностей для самопознания и осознания окружающей сына или дочь реальности. Кроме этого, специалисты давали индивидуальные рекомендации, согласно проявлениям дефекта каждого ребенка. Например, родителям детей с нарушенным зрением обязательно рассказывали о том, что большую часть мира их сын или дочь познают только осяпывая предметы, через восприятие формы, объема, качества материала. Здесь важно

сформировать у взрослых понимание того, что восприятие ребенка с нарушенным зрением не отличается от нормально видящих, тотально слепой малыш не может понять только цвет, но слабовидящий разберётся и в этом.

3. Линия отдыха родителей предполагала, что они могли посетить стилиста, поговорить с психологом, между собой. Эта часть проекта предназначена для того, чтобы сформировать у взрослых навык жить не только трудностями детей, но и своими интересами. Такой подход терапевтичен для родителей, так как чаще всего они полностью подчиняют свою жизнь проблемам больного ребенка, не оставляя времени на свои собственные чувства, эмоции, профессиональное развитие и даже встречи с друзьями. Здесь важно научить маму и папу жить одновременно вместе и в тоже время отдельно от ребенка. Это предоставляет возможность формирования здоровых детско-родительских отношений, развития самостоятельности ребенка, снижение проявлений эгоизма в его личности.

4. Спектр мероприятий, направленных на дополнительное развитие ребенка средствами художественного творчества и формирования музыкальности. В период сессии педагоги дополнительного образования школы проводили уроки рисования и лепки. Дети могли поиграть на музыкальных инструментах, совместно с родителями попеть. Эта практика направлена на обучение взрослых вовлечению в совместное творчество всех детей, независимо от того, есть или нет нарушения развития, что очень важно для сплочения семьи.

Проект «Мамина школа» отличают такие характерные признаки, как совместное проживание семей, воспитывающих детей с множественными нарушениями, и волонтеров, что неизбежно приводит к постоянному неформальному контакту, установлению связей более близких, нежели это возможно на формальных реабилитационных площадках. Включение в группу волонтеров, инвалидов с любыми нарушениями позволяет мамам и папам увидеть положительный пример такого человека, что выступает серьезным мотивирующим фактором к занятиям со своим собственным ребенком, снимает чувство неуверенности перед дефектом, в меньшей степени проявляется страх будущего. Постоянный, интенсивный контакт в течение всего проекта между руководством, специалистами и родителями, а также дружеская атмосфера понимания и формирование личностных связей между родителями обуславливают их контакты в будущем.

К волонтерам и специалистам со стороны родителей поступали вопросы, отражающие их проблемы:

1. Разрешение трудностей общения с ребенком. Часто родители не понимают того, что говорят дети, что они хотят, не совпадает способ восприятия окружающей реальности.

2. Дилемма: отдать ребенка в специальную, коррекционную школу или в общеобразовательную.

3. Обучение ребенка с инвалидностью бытовому самообслуживанию, формирование ответственного поведения к своим обязанностям в доме.

4. Повышение уровня самооценки ребёнка, оказание ему помощи в установлении контакта с другими детьми.

День каждого участника был расписан по минутам, с одной стороны, он был наполнен эмоциями и постоянным общением, а с другой – здесь была важна сплоченная работа с ребенком и его семьей.

Утро начиналось с прогулки. Здесь родители, волонтеры и дети могли играть, наслаждаться природой курорта, отдыхать, за совместным завтраком все обсуждали планы, делились впечатлениями.

В первой половине дня с детьми работали специалисты. Среди них были учитель-дефектолог, педагог-психолог, логопед, массажист, специалист по адаптивной физической культуре и спорту, физиотерапевт. Вместе с семьей находились волонтеры, обладающие знаниями в области педагогики и психологии. Основная их задача – сопровождение ребенка и родителя или одного ребенка, непрерывный контакт с семьей.

После обеда дети и родители отдыхали. Не всегда это был дневной сон, многие могли обсудить какие-то рекомендации специалистов, просто поделиться впечатлениями или своими проблемами. Послеобеденное и вечернее время были не менее насыщенными за период сессии: родители посетили стилиста, спортивный зал, приняли участие в арт-терапевтическом тренинге, получили правовые консультации от работников многофункционального центра. Каждый вечер работал клуб для родителей, где проходило совместное общение по душам.

Дети находились вместе с волонтерами, которые организовывали их совместное общение и игры, часто показывали другой мир, который отличался от ранее существовавшего для них. Например, некоторые ребята, обучаясь на дому, не имеют в социальном окружении сверстников, они обладают слабо развитым умением общаться, не способны к саморегуляции поведения, не могут подчинять личные интересы коллективным. Такое взаимодействие с волонтерами меняет социальную ситуацию жизни, позволяет развиваться в ином направлении – в русле детского окружения. Пример из деятельности волонтера: в рамках совмест-

ных игр два мальчика 9 лет с нарушениями интеллекта и опорно-двигательного аппарата затеяли спор о том, кому из них играть единственным мячиком. Волонтер смог научить играть детей вместе, так как до этого момента каждый из ребят дома играл сам. Понятие «дружбы» было им не знакомо. К концу игры дети предложили распилить мячик пополам, чтобы у каждого была своя часть. Взрослые уговорили не делать этого. В последующие дни ребята все время проводили вместе, более сильный оказывал помощь тому, кто слабее.

В предпоследний день дети и родители, а также волонтеры отправились в совместную поездку по городу-курорту Кисловодску. Такие экскурсии не только познавательны, в них люди узнают друг друга лучше, у них появляются общие интересы и привязанности.

В рамках летней сессии «Мамина школа» состоялся семинар. В программу вошли выступления руководителя, психолога, учителя-дефектолога. В качестве приглашенных были представители учреждений образования края, непосредственно занятые в работе с детьми-инвалидами. Завершал семинар «открытый микрофон», где каждый мог поделиться своим опытом, задать вопросы, получить практические советы от экспертов.

В самом конце родителям были даны рекомендации от психолога и дефектолога, логопеда и специалиста по адаптивной физической культуре, учителей музыки и рисования. Для каждого свои, но все с положительным настроем, ведь даже самый маленький шаг к изменениям – это начало совершенно иного пути. Каждая мама за стремление и желание расти получила диплом как символ будущих начинаний и побед. В течение всего периода реализации проекта участники активно обменивались контактами, что позволило создать группу в WhatsApp для дальнейшего взаимодействия. Сейчас она работает, в ней родители, специалисты и волонтеры обмениваются важной и нужной информацией, продолжают общаться и жить. «Мамина школа» – проект, привлекающий в свои ряды профессионалов своего дела по зову сердца, а не по обязанности, стремящихся помочь тем, кто нуждается и верит, кто хочет и не опускает руки.

Литература

1. Даутова К. А., Диханбаева Г. А. Проблема семей имеющих детей инвалидов // Вестник КазНМУ. – 2018. – № 1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/-problema-semey-imeyuschih-detey-invalidov> (дата обращения: 07.10.2019).
2. «Мамина школа» проект для семей с нарушением слуха и зрения. Маминшкола.рф (дата обращения: 08.10.2019).

3. Ненахова Ю. С. Проблемы семей с детьми-инвалидами // Народонаселение. – 2015. – № 2 (68). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-semeys-detmi-invalidami> (дата обращения: 07.10.2019).
4. Новости – «Мамина школа». – 2019. – URL: <http://tifloschool.ru/index.php/component/content/article/11-static-page/news/463-mamina-shkola-2019> (дата обращения: 08.10.2019).
5. Редько Л. Л., Слюсарева Е. С. Потенциал сетевого взаимодействия педагогического вуза и общественных организаций в подготовке специалистов для работы с людьми, имеющими комплексные нарушения в развитии // Вестник КГУ им. Н. А. Некрасова. Серия Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – № 1. – 2019. – С. 127–131.

РАЗДЕЛ 7

**АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ЦИФРОВИЗАЦИИ
СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

SECTION 7

**ANTHROPOLOGICAL BASES OF DIGITALIZATION
OF MODERN EDUCATION**

УДК 37.013

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

**ПРОБЛЕМА СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ
ПЕДАГОГОВ В СОВРЕМЕННЫХ МЕДИАУСЛОВИЯХ**

**THE PROBLEM OF IMPROVING THE PROFESSIONAL
TRAINING OF FUTURE TEACHERS IN MODERN MEDIA
CONDITIONS**

Аннотация. *В статье анализируется состояние проблемы формирования медиаграмотности студентов педагогического направления подготовки в условиях информационного общества. Предлагается вариант решения обозначенной проблемы.*

Ключевые слова: молодежь, подрастающее поколение, медиатехнологии, медиаусловия, медиаграмотность, медиаобразование, педагог, Поколение Z.

Abstract. *The article analyzes the state of the problem of formation of media literacy of students of pedagogical direction of training in the conditions of information society. A solution to this problem is proposed.*

Key words: youth, younger generation, media technologies, media conditions, media literacy, media education, teacher, Generation Z.

Современная молодежь, рожденная в цифровую эпоху, привыкла использовать медиа более разнообразно и активно, чем представители

предшествующих поколений, несмотря на возможность безграничного доступа к цифровым медиа всех без исключения.

Рожденное в начале XXI века «Поколение Z» уже не может представить себе мир без медиа. Они строят свои отношения со сверстниками при помощи социальных сетей и мобильных телефонов и познают окружающий мир с помощью медиа.

Педагогическая наука и практика призваны спрогнозировать возможности и последствия информатизации общества и его влияния на образовательную среду. Критерием качества образовательного процесса, как известно, является повышение его эффективности, что в свою очередь связано с изучением феномена информационной образовательной среды, образовательных информационных технологий и готовности будущего педагога к профессиональной деятельности в условиях, когда медиаграмотность педагога становится определяющей в решении профессиональных задач.

В этом контексте становится очевидной необходимость развития современной системы образования в русле индивидуализации, самостоятельного обучения, свободного выбора программ обучения [5].

Очевидно, что процесс обучения и воспитания детей «Поколения Z», имеющих практически неограниченные возможности общения с медиа, изменяет роль педагога. Современному педагогу необходимо обладать системой знаний и умениями активного использования информационных технологий в воспитательно-образовательном процессе с детьми. Важно, чтобы педагог научил детей ориентироваться в потоке информации, научил понимать и отбирать информацию, которую получает ребенок и которая формирует его критическое мышление. Система высшего образования должна обеспечить готовность педагога к осуществлению профессиональной деятельности в глобальном информационном пространстве, создаваемом современными медиасредствами [2].

Декларацией ООН о правах ребенка утверждается право детей и молодежи на получение и поиск информации по различным каналам, а также на выражение своих взглядов. Однако здесь необходимо понимать значение медиаобразования детей и подростков, которое, как известно, продолжается на протяжении всей жизни человека. Медиаобразование – это процесс, нацеленный на формирование медиаграмотности.

Сегодня медиаресурсы выполняют не только коммуникативную функцию, но и дают новый импульс к развитию и внедрению в систему образования новых медиатехнологий, открывая перед участниками образовательного процесса большой диапазон возможностей, что создает потребность в формировании медийной и информационной грамотности.

Актуальность формирования медиаграмотности обучающихся в рамках школьной или вузовской программ на систематической основе является несомненной, особенно в контексте знания о том, что во многих странах мира медиаграмотность осознается как ключевое условие реализации прав граждан и получения качественного образования.

В профессиональной педагогике проблема подготовки подрастающего поколения к жизни в современных медиаусловиях является одной из актуальных [1]. Медиаобразование рассматривается как одно из первостепенных направлений развития информационно-коммуникационных технологий в соответствии с Концепцией долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года. Проблеме российского медиаобразования в разные годы были посвящены исследования О. А. Баранова, Е. А. Бондаренко, И. В. Вайсфельда, М. И. Жабского, Л. С. Зазнобиной, И. С. Левшиной, С. Н. Пензина, Г. А. Поличко, А. В. Спичкина, Ю. Н. Усова, А. В. Федорова, А. В. Шарикова и др.

Однако, на наш взгляд, в отечественной системе высшего педагогического образования вопросу медиаобразования уделяется недостаточное внимание даже с учетом утвержденной и зарегистрированной учебно-методическим управлением по специальностям педагогического образования Министерства образования и науки Российской Федерации в 2002 году специализации 03.13.30 «Медиаобразование». Учебные программы данной специализации были подготовлены научной школой медиаобразования под руководством доктора педагогических наук, профессора А.В. Федорова. К сожалению, данный факт слабо повлиял на общие тенденции и вектор развития высшего педагогического образования в контексте медиаобразования. Сегодня в России подготовка медиапедагогов осуществляется только в Таганроге, Владивостоке и Челябинске, что с точки зрения географии станы чрезвычайно мало. Существующая образовательная практика не обеспечивает современные потребности информационного общества в подготовке будущих педагогов к профессиональной деятельности на основе адекватного взаимодействия с медиасредой [6].

Поскольку медиаграмотность признается значимой составляющей образованной личности в условиях современного информационного общества, считаем важным формирование медиаграмотности будущего педагога как одной из ключевых и актуальных компетенций, необходимой для эффективного функционирования в информационной и профессиональной среде.

Принятая 28 мая 2014 г. Концепция «Комплексная программа повышения профессионального уровня педагогических работников общеобразовательных организаций», акцентирует внимание на необходимости повышения уровня профессиональной деятельности педагогических работников и обеспечения достижения высоких образовательных результатов обучающихся. Этот документ дает возможность инициировать вопрос о разработке и внедрении в учебный процесс сначала высшего педагогического образования, а затем и общего образования – основ медиаобразования, с целью формирования у подрастающего поколения медиаграмотности и интенсификации всех уровней учебно-воспитательного процесса.

В этой связи, на наш взгляд, необходимо расширить как перечень вузовских дисциплин, формирующих медиакомпетенции учащихся в процессе их изучения, так и набор самих компетенций. Нами предлагается следующий перечень учебных дисциплин, связанных непосредственно с изучением теоретических, методических и практических аспектов медиаобразования, таких, как «Основы медиаобразования и медиаграмотности», «История медиаобразования», «Технологии медиаобразования».

Сегодня на базе Таганрогского государственного педагогического института (факультет социальной педагогики) успешно реализуются дисциплины подобного рода. Однако это явление пока находится в рамках скорее образовательной инициативы данного вуза, нежели образовательного минимума, рекомендованного к изучению во всех вузах страны.

В заключение необходимо отметить, что роль педагога в жизни каждого человека чрезвычайно важна, поскольку именно педагог оказывает существенное влияние на развитие личности. Высшая школа представляет собой идеальное звено для системной коррекции в решении опережающих задач социума, связанных с конструктивным развитием личности. Учитывая особенности «информационного общества» особое звучание получает процесс медиаобразования студентов педагогического направления подготовки, которым для успешного осуществления своей будущей профессиональной деятельности необходимы, в том числе, умения работать с медиаинформацией. Современный педагог, оставаясь одним из важнейших участников образовательного процесса, должен учитывать в своей профессиональной деятельности общие тенденции развития и совершенствования медийных технологий, поскольку их влияние способствует качественному и содержательному пересмотру содержания обучения.

Динамизм педагогического труда, его многогранность, не позволяют нам считать завершенными исследования в этой области. Социальный заказ современного общества требует совершенствования подготовки будущих педагогов, формирования их медиаграмотности и освоения способов применения медиатехнологий в профессиональной деятельности.

Литература

1. Гузева М. В. Анализ проблемного поля медиаобразования // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. – 2014. – № 5 (44). – С. 127–130.
2. Гузева М. В. Проблемы формирования медиаграмотности студентов в системе высшего педагогического образования // Вестник Северо-Осетинского государственного университета имени Коста Левановича Хетагурова. – 2015. – № 1. – С. 97–100.
3. Федоров А. В. Медиаобразование: история и теория. – М.: МОО «Информация для всех», 2015. – 450 с.
4. Шаш М., Бондаренко Е. А. Роль СМИ в учебно-воспитательном процессе в России // Медиаобразование. – 2015. – № 1. – С. 50–64.
5. Шумакова А. В. Сущностные основания проектирования интегративного образовательного пространства педагогического вуза в условиях модернизации российского общества // Мир науки, культуры, образования. № 2 (45). 2014. – С. 144–146.
6. Шумакова А. В., Аванесян Г. А. Электронные образовательные ресурсы как средство подготовки будущих педагогов к поливариативному решению профессиональных задач с учетом требований профессионального стандарта // Kant. – 2018. – № 1 (26). – С. 105–109.

УДК 378

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

Оленев Александр Анатольевич

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

Olenev A. A.

SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol

E-mail: olenevalexandr@gmail.com

Потехина Екатерина Валентиновна

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

Potekhina E. V.

SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol

E-mail: ekapotekhina@yandex.ru

ПРИМЕНЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРЕПОДАВАНИИ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН БАКАЛАВРАМ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

THE USE OF INFORMATION TECHNOLOGY IN THE TEACHING OF MATHEMATICAL DISCIPLINES TO BACHELORS OF TEACHER EDUCATION

Аннотация. В статье обосновывается актуальность и необходимость применения информационных технологий в преподавании математических дисциплин бакалаврам педагогического образования, а также освещается опыт Ставропольского государственного педагогического института, нарабатанный в этом направлении. Описываются возможности таких программных продуктов, как GeoGebra, Maple, Maxima, используемых в образовательном процессе. Авторы акцентируют внимание на том, что современное математическое образование должно быть доступно и понятно в «цифре», а проводниками в мир цифровой математики должны стать нынешние студенты – будущие педагоги.

Ключевые слова: математика, информационные технологии, пакеты прикладных программ, бакалавр, педагогическое образование, учитель.

Abstract. *The article substantiates the relevance and necessity, and also highlights the experience of the Stavropol State Pedagogical Institute of the application of information technology in the teaching of mathematical disciplines to bachelors of teacher education. The capabilities of such software products as GeoGebra, Maple, Maxima used in the educational process are described. The authors focus on the fact that modern mathematical education should be accessible and understandable in the "digital", and the current students - future teachers should become the guides to the world of digital mathematics.*

Key words: mathematics, information technology, application packages, bachelor, teacher education, teacher.

В настоящее время следует форсировать математическое образование, чтобы способствовать «улучшению положения и повышению престижа России в мире» [6]. В связи с чем, согласно концепции развития математического образования в Российской Федерации, одной из задач развития математического образования является «... применение современных технологий образовательного процесса» [6], в число которых входят информационные технологии. Это положение концепции коррелирует с отмеченными в Профессиональном стандарте педагога [10]:

– трудовым действием учителя – «Формирование у обучающихся умения применять средства информационно-коммуникационных технологий в решении задачи там, где это эффективно»;

– необходимым умением педагога – «Владеть основными математическими компьютерными инструментами: визуализацией данных, зависимостей, отношений, процессов, геометрических объектов; вычислениями – численными и символьными; обработкой данных (статистика); экспериментальными лабораториями (вероятность, информатика)».

Необходимость формирования представленных трудовых действий и умений отражена в действующих Федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС) высшего образования по направлению подготовки Педагогическое образование. Так, во ФГОС 3+ для направлений подготовки 44.03.01 (44.03.05) Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) в числе профессиональных компетенции (ПК) выделена ПК-4, которая призвана обеспечить способность педагога использовать современную образовательную среду для достижения результатов обучения его учениками, а также качественно выстроить учебно-воспитательный процесс. Во ФГОС 3++ для рассматриваемых направлений подготовки в ряду общепрофессиональных компетенций (ОПК) отражена ОПК-6, созвучная с представленной

выше компетенцией ПК-4 предыдущего стандарта и подчеркивающая необходимость индивидуализации обучения.

Вопрос о необходимости применения информационных технологий в процессе математической подготовки педагогов поднимался намного ранее внедрения концепции развития математического образования в России и ФГОС 3+, 3++ высшего образования по направлению подготовки Педагогическое образование. Анализ ранее проведенных исследований, посвященных использованию информационных технологий в процессе преподавания математических дисциплин в педагогических вузах, проведен в работе Х. Я. Денилхановой [4]. В настоящее время данный вопрос стоит особо остро в связи с цифровизацией образования на всех его ступенях.

Согласимся с мнением Л. Л. Босовой, С. Д. Каракозова, С. А. Поликарпова, Н. И. Рыжовой, Е. А. Седовой [1], что одним из направлений совершенствования математической подготовки является реализация математической деятельности на основе исследования, моделирования с использованием компьютера. В рамках преподавания математических дисциплин для студентов педагогического вуза и с целью их подготовки к проведению исследовательской работы мы проводим математические эксперименты (как разновидность исследования) посредством информационных технологий (с программой GeoGebra). Будущие педагоги с помощью компьютерной поддержки строят и исследуют математические модели, в качестве которых выступают геометрические объекты, уравнения, неравенства, системы, а также их графическое представление. Суть исследования (математического экспериментирования) заключается в варьировании входных данных (числовых значений) и анализе полученных на выходе результатов. Выбор программного обеспечения для реализации исследований был осуществлен в пользу GeoGebra, т.к. она бесплатна и русифицирована. Также эта программа имеет интуитивно понятный интерфейс и позволяет создавать динамические чертежи [2].

Возможно использование и другой бесплатной и широко известной системы компьютерной алгебры (СКА) – Maxima. Данная система позволяет выполнять те же действия, что и GeoGebra, но обладает как рядом преимуществ, так и недостатков. К недостаткам следует отнести, в первую очередь, скудность справки по применению программного продукта.

Среди СКА выделяется система Maple, которая находит свое применение в образовании [3, 5, 7]. СКА Maple полезна при изучении полиномов, позволяя выполнять с ними различные действия: определение

коэффициентов полинома, возвращение старшей и низшей степени полинома и т.д. Главным вопросом становится выбор наиболее эффективного способа применения данной системы.

Использование систем компьютерной алгебры в учебном процессе позволяет обучающимся значительно сократить временные затраты на рутинные математические вычисления и уделить больше внимания анализу полученных результатов при решении той или иной задачи. Комбинирование «ручного счета» и проведение расчетов с применением СКА даёт возможность не только более глубоко усвоить методы решения различных задач, но и продемонстрировать работу аппарата математики при решении более сложных и трудоемких задач. Использование СКА в учебном процессе позволяет перейти на новый, более качественный уровень преподавания математических дисциплин.

Новая парадигма образования обуславливает необходимость научить студентов не только «добывать» знания с помощью современных технологий, но и ориентироваться в правильности выбранных ресурсов – вот задача использования цифровых технологий. Главные направления развития нашей страны отражены в программе «Цифровая экономика Российской Федерации». Она призвана создать благоприятные условия для создания полноценного гражданского общества, в котором знания, товары и услуги станут общедоступными для всех граждан [8]. Чтобы реализовать грандиозные задачи, поставленные программой «Цифровая экономика РФ», необходимо уделить самое пристальное внимание реорганизации образовательной системы. Основной характеристикой особенностью современной личности является владение навыками цифровых технологий, применение их в каждодневной бытовой и рабочей обстановке. В качестве примера таких ресурсов можно привести: <http://school-collection.edu.ru/>, <http://www.math.ru>, <http://www.portalschool.ru>, www.it-n.ru и т.д.

Студенты – выпускники – педагоги должны быть информационно подготовлены к скоротечно изменяющимся информационным потокам для их направления и регулирования в школьной среде [9]. И, конечно же, математическое образование должно быть доступно и понятно в «цифре», а проводниками в мир цифровой математики должны стать, в том числе и студенты нашего вуза.

Таким образом, становится особо актуальным применение информационных технологий в процессе преподавания математических дисциплин будущим учителям. Поэтому для качественной математической подготовки бакалавров педагогического образования, а также для подготовки к применению современных технологий обучения в профессиональной деятельности, в частности информационных, и развития ИКТ-

компетентности будущего педагога требуется применение информационных технологий.

Литература

1. Босова Л. Л. О направлениях совершенствования математической подготовки педагогов в Российской Федерации и механизмах их реализации / Л. Л. Босова, С. Д. Каракозов, С. А. Поликарпов, Н. И. Рыжова, Е. А. Седова // Актуальные проблемы развития математического образования в школе и вузе. Материалы IX международной научно-практической конференции. – 2017. – С. 56–62.
2. Вендина А. А., Киричек К. А. Математический эксперимент в программе GeoGebra как одна из форм реализации интерактивного метода обучения (на примере подготовки студентов педагогического ВУЗа) // Мир науки, культуры, образования. – 2019. – № 1 (74). – С. 272–276.
3. Говорухин В. Н., Цибулин В. Г. Введение в Maple. Математический пакет для всех. – Мир. – 1997. – 208 с.
4. Денилханова Х. Я. Использование компьютерных программных продуктов в процессе подготовки будущих учителей математики // Мир науки, культуры, образования. – 2015. № 6 (55). – С. 189–191.
5. Киричек К. А., Оленев А. А. Обучение бакалавров педагогического образования элементом комбинаторики с использованием информационных технологий // Мир науки. – Педагогика и психология. – 2019. – Т. 7. – № 3. – С. 9.
6. Концепция развития математического образования в Российской Федерации. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 24 декабря 2013 г. № 2506-р [Электронный ресурс]. – URL: <http://минобрнауки.рф/документы/3894> (дата обращения: 04.09.2019).
7. Малиатаки В. В., Медведева Л. М., Оленев А. А. Совершенствование математической подготовки учителя в вузе на основе использования СКА Maple // Актуальные вопросы инженерного образования. – Екатеринбург: Универсальная Типография «Альфа Принт», 2016. – С. 129–135.
8. Потехина Е. В. Поддержка курса математической логики средствами информационных технологий // Мир науки, культуры, образования. – 2018. – № 3 (70) (июнь). – С. 329–330.
9. Потехина Е. В., Артеменко О. Н. Психолого-педагогические и методические аспекты повышения эффективности обучения с использованием информационных и компьютерных технологий // Образование. Наука. Научные кадры. – 2017. – № 1. – С. 112–113.
10. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г. N 544н "Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» (с изменениями и дополнениями) [Электронный ресурс]. – URL: <https://base.garant.ru/70535556/> (дата обращения: 04.09.2019).

УДК 378.1

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

Малиатаки Виктория Викторовна

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

Maliataki V. V.

SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol

E-mail: maliataki@yandex.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

ТРАНСФОРМАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ЭКОСИСТЕМЫ ПОД ВЛИЯНИЕМ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

TRANSFORMATION OF THE EDUCATIONAL ECOSYSTEM UNDER THE INFLUENCE OF DIGITALIZATION OF EDUCATION

Аннотация. В статье раскрывается воздействие цифровизации на систему образования и ее трансформация под влиянием информационных технологий в образовательную экосистему открытого типа. Уточняется, что само по себе использование информационных технологий и цифровизация образования не обеспечит переход образовательной экосистемы в новое, цифровое состояние. Такой процесс возможен только при условии создания полноценной экосистемы обучения и выделения образовательной экосистемы как относительно независимой подсистемы в рамках педагогической системы.

Ключевые слова: система образования, трансформация образования, цифровизация образования, образовательная экосистема, информационные технологии.

Abstract. The article reveals the impact of digitalization on the education system and its transformation under the influence of information technologies into an

open educational ecosystem. It is specified that by itself the use of information technologies and digitalization of education will not ensure the transition of the educational ecosystem to a new, digital state. Such a process is possible only if a full-fledged learning ecosystem is created and the educational ecosystem is singled out as a relatively independent subsystem within the pedagogical system.

Key words: education system, transformation of education, digitalization of education, educational ecosystem, information technology.

На протяжении последнего десятилетия цифровизация образования является одним из наиболее обсуждаемых направлений модернизации образовательной системы. Несмотря на различное, зачастую полярное представление о ее значимости, колеблющееся от восприятия ее в качестве очередного модного тренда до механизма, практически гарантированно обеспечивающего конкурентоспособность страны, цифровизация образования и, следовательно, создание современной цифровой образовательной среды в Российской Федерации, является важным фактором трансформации системы образования.

Как отмечается во многих научных исследованиях, информационные технологии меняют способы и каналы передачи информации, модифицируют формы и методы работы субъектов образовательного процесса, влияют на содержание образования и требования к педагогам и обучающимся. Но, принимая во внимание эти факты, нельзя не согласиться с Р. Аднером и Р. Капуром, что «во-первых, технологию нельзя рассматривать в отрыве от экосистемы, которая ее поддерживает, и, во-вторых, что в конкуренцию вступают не столько технологии, сколько старая и новая экосистемы» [1].

В середине 2000-х гг. в содержание понятие «экосистема обучения» начинают включать информационные технологии, а сама экосистема начинает приобретать более глобальный характер [10].

Как отмечает С. И. Черных, сегодня «синкретизм традиционной системы сменяется синкретизмом двух экосистем – экосистемы, принадлежащей новым – цифровым технологиям и технологиям, которые модернизируют старую образовательную систему» [6].

Проводя аналогию с биологической экосистемой, нам представляется целесообразным определить складывающуюся экосистему как систему экотонную, когда «одновременно функционируют старый (сменяется) и новый (возникает) наборы видов» [5]. В. С. Залетаев в своей работе «Структурная организация экотонов в контексте управления» [2] подчеркивает, что такая система играет роль «шва», способствуя соеди-

нению двух различных экосистем. В данном случае – системы традиционного образования и системы образования, формирующейся под влиянием цифровизации.

Подобно естественной экосистеме, цифровая экосистема состоит из видов, аналогичных биологическим. При этом специфика цифровизации образования диктует необходимость включения в число таких видов не только образовательных проектов или образовательных организаций, но и программного обеспечения, интернет-сервисов и приложений, баз данных и т.п. [9]. Появляются проекты и исследования, раскрывающие возможности и специфику использования в системе образования технологий искусственного интеллекта и больших данных, виртуальной и дополненной реальности, облачных технологий и технологий блокчейна.

Представляется также целесообразным отметить, что функционирование цифровой образовательной экосистемы приводит к появлению «эндемичных видов», приспособляющихся к определенным, специфическим условиям и потребностям субъектов образовательного процесса. Причем такие эндемичные виды могут иметь как свое «материальное воплощение», как, например, появившиеся в последнее время детские технопарки «Кванториум», так и быть представленными только в интернет-пространстве – российский проект для учителей и школьников «Глобаллаб» или зарубежный проект для программистов и разработчиков «Ledu Education Ecosystem».

Вместе с тем само по себе использование информационных технологий и цифровизация образования не обеспечивают переход образовательной экосистемы в новое, цифровое состояние.

Как отмечается в исследовании «Образование 20.35. Человек» [3], основными причинами слабого влияния технологий на изменение доминирующей образовательной парадигмы является слабая представленность отражения происходящих изменений в политике, отсутствие в обществе доверия к изменяющейся системе образования, отсутствие жизнеспособной альтернативы традиционному процессу обучения, слабая мотивированность обучающихся и низкое число самоуправляемых учащихся в системе «нового» образования, отсутствие платформ, берущих на себя роль интегратора различных образовательных решений.

Следует, однако, заметить, что экосистема образования, являясь по сути сложной, саморегулирующейся системой, приспособляется к складывающимся условиям, сглаживая и нивелируя указанные проблемы. Так, по версии компании Edutech [8], основополагающими ком-

понентами современной образовательной экосистемы становятся интернет-технологии, в состав которых входят обучающие системы, инструментальные средства по созданию образовательного контента и взаимодействия с преподавателями в процессе обучения, системы для взаимодействия учебных сообществ, системы управления образовательным контентом, системы удаленного сотрудничества и системы оценки выходных результатов образовательного процесса.

По мнению Ф. И. Шаркова [7], на сегодняшний день для образовательной экосистемы становится характерным отсутствие административных границ и формирование открытых систем обучения, основанных на кооперативных ресурсах.

Схожего мнения придерживаются и Б. В. Олейников и С. А. Подлесный, отмечая в своей работе «О концепции «Экосистема обучения» и направлениях развития информатизации образования» [4], что «создание полноценной эффективной экосистемы обучения требует не только организации полноценного взаимодействия на основе использования современных технологий, но и больших затрат по наполнению ее образовательным контентом с позиций требований этих технологий... Выход видится в интеграции усилий нескольких университетов, а также частных компаний, работающих над созданием общего образовательного контента и средств доступа к нему».

Децентрализация образовательной экосистемы приводит к возникновению экосистем обучения, основанных на онлайн-взаимодействии образовательных организаций. Примером такого взаимодействия является создание в рамках приоритетного проекта «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации» общероссийской платформы-агрегатора онлайн-курсов, реализованной по принципу «одного окна», к которой на сегодняшний день подключено 39 локальных платформ, предлагающих доступ к более чем 1100 онлайн-курсам по разным направлениям подготовки.

Представляется, что дальнейшее развитие образовательной экосистемы в данном направлении будет идти по пути взаимодействия образовательных организаций с научно-исследовательскими, с бизнес-сообществом, с государственными структурами и т.д., что приведет к большей открытости образовательной системы и ее адаптации к изменяющимся условиям и требованиям рынка труда.

Литература

1. Аднер Р., Капур Р. Кошмарный сон новатора [Электронный ресурс]. – URL: <http://hbr-russia.ru/innovatsii/tekhnologii/a19171> (дата обращения: 14.10.2019).

2. Залетаев В. С. Структурная организация экотонов в контексте управления // Экотоны в биосфере. – М. : Изд-во РАСХН, 1997б. – С. 11–29.
3. Образование 20.35. Человек / АСИ. – Екатеринбург: Издательские решения, 2017. – Т. 7. – 152 с. – (Серия 03. Чем делать?) – URL: http://ncrao.rsvpu.ru/sites/default/files/library/obrazovanie_20.35_chelovek.pdf (дата обращения: 14.10.2019).
4. Олейников Б. В., Подлесный С. А. О концепции «Экосистема обучения» и направлениях развития информатизации образования // Знание. Понимание. Умение. – 2013. – № 4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-kontseptsiiekosistema-obucheniya-i-napravleniyah-razvitiya-informatizatsii-obrazovaniya> (дата обращения: 14.10.2019).
5. Соловьева В. В. Что такое «Экотон»? // СНВ. – 2014. – № 2 (7). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/chto-takoe-ekoton> (дата обращения: 09.03.2019).
6. Черных С. И. Экосистема образования в условиях цифровых технологий // Современные тенденции развития системы образования: материалы Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 28 марта 2018 года). – Чебоксары: Среда, 2018. – С. 251–253.
7. Шарков Ф. И., Ревзина Е. М. Форсайт российского образования: проблемы и перспективы // Труд и социальные отношения. – 2017. – № 1. – С. 66–79.
8. Learning Ecosystem in Higher Education [Электр. ресурс] // Edutech: The Learning Specialists. – URL: <http://edutech.com/higher-education/learning-ecosystem.htm> (дата обращения: 10.10.2019).
9. Price C. (2004), E-Learning Ecosystems: The Future of Learning Technology. – URL: http://www.clomedia.com/content/templates/clo_feature_tech.asp?articleid=618&zoneid=72 (дата обращения: 10.10.2019)
10. Uden Lorna & Wangsa, Ince & Damiani, Ernesto. (2007). The future of E-learning: E-Learning ecosystem. 113-117. 10.1109/DEST.2007.371955. – URL: https://www.researchgate.net/profile/Ernesto_Damiani2/publication/4253636_The_future_of_E-learning_E-Learning_ecosystem/links/0c960516e707b481db000000/-The-future-of-E-learning-E-Learning-ecosystem.pdf?origin=publication_detail (дата обращения: 09.10.2019).

УДК 378.1

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

Maliataki V. V.
SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol
E-mail: maliataki@yandex.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

ОПТИМИЗАЦИЯ СОДЕРЖАНИЯ ОНЛАЙН-КУРСОВ ДЛЯ СЛУШАТЕЛЕЙ ПРОГРАММ ПЕРЕПОДГОТОВКИ НА ОСНОВЕ ПРИНЦИПОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АНТРОПОЛОГИИ

OPTIMIZATION OF THE CONTENT OF ONLINE COURSES FOR STUDENTS OF RETRAINING PROGRAMS BASED ON THE PRINCIPLES OF PEDAGOGICAL ANTHROPOLOGY

Аннотация. В статье на основе анализа опыта реализации онлайн-курсов в системе дополнительного образования в Ставропольском государственном педагогическом институте предлагается вариант оптимизации структуры и содержания онлайн-курсов на основе применения принципов педагогической антропологии. Отмечается, что учет данных принципов позволит не только повысить качество учебного контента онлайн-курсов, но и окажет положительное влияние на эффективность учебного процесса при использовании электронного обучения и дистанционных образовательных технологий.

Ключевые слова: электронное обучение, дистанционные образовательные технологии, онлайн-курсы, учебный контент, педагогическая антропология.

Abstract. Based on the analysis of the experience of implementing online courses in the system of additional education in the Stavropol state pedagogical Institute, the article proposes a variant of optimizing the structure and content of online courses based on the application of the principles of pedagogical anthropology. It is noted that taking into account these principles will not only improve the quality of educational content of online courses, but also have a positive impact on the effectiveness of the educational process when using e-learning and distance education technologies.

Key words: e-learning, distance learning technologies, online courses, training content, pedagogical anthropology.

Как отмечает Г. В. Можаяева [5], за десять лет с 2000 г. масштаб распространения электронного обучения увеличился на 900 %. Преимуществами реализации электронного обучения является значительное расширение доступа к качественному высшему образованию и обучению в течение всей жизни, обеспечение полноценного участия вузов в стремительно развивающейся мировой системе высшего образования. Развитие электронного образования позволит российским вузам более эффективно задействовать ресурсы специалистов предприятий, вовлекать практикующих специалистов. Несмотря на то, что в настоящее время в России слабо развита нормативно-правовая база использования электронного обучения и дистанционных образовательных технологий (ЭО и ДОТ), в ряде законодательных актов, государственных программ и проектов, таких, как приоритетный проект «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации» в рамках государственной программы «Развитие образования» и других отражены основные направления развития электронного образования в РФ.

В Ставропольском государственном педагогическом институте уже в течение нескольких лет реализуется электронное обучение и дистанционные образовательные технологии в рамках смешанной модели обучения в программах профессиональной переподготовки. На сегодняшний день преподавателями института разработано и ведется более 50 курсов по различным дисциплинам в рамках шести направлений профессиональной переподготовки по направлению «Педагогическое образование». Так, обучение по программам профессиональной переподготовки с применением дистанционных образовательных технологий и электронного обучения только в течение 2018–2019 учебного года прошли более 300 слушателей – педагогов и специалистов образовательных организаций Ставропольского края.

Как показали результаты анкетирования, проводимого после завершения слушателями обучения, несмотря на то, что большая часть из них не имела ранее опыта дистанционного обучения, 68 % респондентов отметили удобство дистанционной формы обучения и готовность (73 % слушателей) в дальнейшем повышать свою квалификацию в дистанционной форме. Результаты анкетирования и наблюдения за процессом реализации онлайн-курсов позволяют нам определить ряд сложностей, с которыми сталкиваются слушатели и преподаватели в ходе учебного процесса в среде дистанционного обучения. Так, можно отметить, что затруднения у слушателей вызывает неочевидная навигация

курсов и правила их прохождения. Также не всегда в курсах явно и понятно бывает прописан порядок оценивания заданий. Часть слушателей отмечали нехватку живого общения с преподавателями, недостаток вовлеченности в командную работу, обмена мнениями. Среди недостатков онлайн-курсов слушатели также указывали перенасыщенность курса учебным материалом без объяснения его необходимости и практической применимости; нехватку времени на изучение материалов и выполнение практических заданий, однообразную форму подачи материала и его «недружественное» оформление.

Анализ деятельности преподавателей показал, что преподаватели при разработке онлайн-курсов сталкиваются с проблемами отбора содержания учебного контента, разработки практических заданий с учетом реалий электронного обучения. А при сопровождении курсов – с необходимостью организации эффективной обратной связи и проблемой удержания мотивации слушателей на протяжении всего процесса обучения.

На наш взгляд, решить указанные проблемы, или, во всяком случае, минимизировать их количество и последствия возможно, если использовать при создании и оптимизации онлайн-курсов принципы педагогической антропологии.

Как отмечается в работе Коджаспировой Г.М. «Педагогическая антропология» [3], специфическими особенностями педагогической антропологии являются не только наличие целостной системы взглядов на воспитание (обучение), но и «восприятие человека как активного субъекта воспитательного (учебного) процесса; анализ самого процесса воспитания (обучения) в диалектическом единстве воспитательного воздействия на человека, с одной стороны, и саморазвития – с другой; признание решающего значения саморазвития». Не вызывает сомнения, что выделенные особенности коррелирует со спецификой онлайн-образования, на первый план в котором выдвигается активная позиция обучающегося.

Помимо этого, одним из антропологических оснований понятия «образование», характерным и для онлайн-образования, является человекоцентрическое образование, понимаемое как «способ развития человека ... через общественно организованную совокупность коммуникаций и деятельности разных типов; с учителями и учениками; с книгами (содержащими знания о прошлом и настоящем социокультурном опыте человечества), с современными компьютерными и информационными системами» [9].

Анализ принципов педагогической антропологии, представленных в педагогических исследованиях, с учетом практического опыта использования ЭО и ДОТ в процессе реализации онлайн-курсов позволил выделить те из них, которые могут быть, на наш взгляд, применены в электронном обучении и разделены на две категории – принципы, относящиеся к структуре и содержанию онлайн-курсов, и принципы, относящиеся непосредственно к процессу электронного обучения.

К числу принципов первой категории можно отнести:

– принцип углубления индивидуализации образования и его ориентация на индивидуальные интересы и потребности человека. Данный принцип отвечает современным тенденциям развития онлайн-образования в части его персонализации и построения индивидуальных образовательных траекторий. Соблюдение этого принципа при оптимизации содержания онлайн-курса позволит обеспечить выбор слушателями как видов заданий, так и способов их выполнения, выбор сложности предлагаемых в курсе заданий, прохождение курса в индивидуальном темпе и т.п. При этом индивидуализацию можно обеспечить как вариативностью предлагаемого материала, так и доступом к определенным материалам на основе диагностики (теста, опроса и т.п.) слушателей;

– принцип продуктивной социализации и ориентация образования на реальные конечные продукты учебы, организация реальной социальной и трудовой практики каждого обучающегося деятельности. Оптимизация содержания онлайн-курса на основе соблюдения данного принципа возможна при использовании принципа обратного дизайна при проектировании образовательного процесса в курсе. Это позволяет при построении курса двигаться от целей обучения и достигаемых результатов через выбор оценивающих мероприятий и диагностического инструментария к содержанию, формам и методам обучения [7];

– принцип диалогизма, предусматривающий использование методов, форм и средств воспитания и обучения диалогического характера. Онлайн-курс, построенный с учетом данного принципа, позволит перенести акцент с пассивной роли субъекта в курсе на его активную позицию [1] – слушатель должен стать соучастником и, в некоторой степени, даже соавтором учебного материала. Можно отметить, что хорошие результаты для организации общения и взаимодействия слушателей друг с другом внутри курса достигаются при использовании в курсе интерактивных семинаров, вопросов с обсуждением и оцениваемых форумов. Подобные формы работы мотивируют слушателей активно включаться в деятельность, выдвигать собственные умозаключения, предлагать способы решения задач, делиться опытом [6];

– принцип обязательной педагогической интерпретации любой и всякой закономерности [8]. Учет этого принципа в достаточно явном виде прослеживается в использовании психометрики в организации и осуществлении электронного обучения – реализация онлайн-курса должна сопровождаться получением так называемого цифрового следа – информации о ходе образовательного процесса, о действиях, совершаемых слушателями, – решении ими практических заданий, работе на форуме курса, просмотре видеоматериалов и т.д. [4]. Помимо этого эффективным для оптимизации содержания курса будет проведение входного анкетирования знаний слушателей, итогового анкетирования, позволяющего понять, как слушатель оценивает материалы курса, их полезность, будет ли использовать что-то в работе и т.д.

В состав принципов, относящихся к организации учебного процесса в онлайн-курсах, можно включить:

– принцип обеспечения внутренних условий (установок, потребностей, способностей) для развития «самости», для саморазвития (через механизмы самопознания, рефлексии, целеполагания). Учитывая данный принцип, необходимо обеспечить наличие качественной обратной связи в онлайн-курсе, позволяющей организовать рефлекссию слушателей на каждом из этапов курса;

– принцип свободы самовыражения и самостановления личности в процессе образования и воспитания. Реализация данного принципа заключается в возможности самостоятельного выбора слушателем персональной траектории обучения и персонализации обучения с учетом возможностей и интересов обучающихся;

– принцип организации очеловеченной микросоциальной среды (гуманистические отношения, общение, творческая деятельность, психологический климат и др.) как продукта активности. От преподавателя, действующего в рамках данного принципа, требуется не просто наполнить курс материалом, но и сопровождать процесс обучения слушателей, оказывать им помощь, мотивировать на достижение результата и преодоление трудностей. Нужно отметить, что на основе практического опыта нами выявлена прямая связь между активностью преподавателя в курсе и вовлеченностью его в учебный процесс и результатами обучения слушателей;

– принцип креативности, обязывающий использовать только те педагогические формы и методы, которые создают условия для творческой самореализации обучающихся. Использование данного принципа позволяет достичь не просто деятельности, а сотворчества участников

образовательного процесса, приводящего к созданию богатой информацией и свободой деятельности среды [2].

В заключение необходимо отметить, что используя дистанционные образовательные технологии важно помнить, что образование – это в первую очередь работа с людьми, а уже затем – с технологиями. И если при проектировании онлайн-курса изначально применен неверный подход, то желаемый результат в большинстве случаев достигнут не будет, а обучение на таком курсе не принесет пользы и останется формальным.

Переосмысление подхода к применению электронного обучения и разработке онлайн-курсов с позиции принципов педагогической антропологии позволит уменьшить затраты на производство онлайн-курсов, улучшить отношение к ним слушателей и преподавателей, повысить эффективность учебного процесса и результативность курсов, сделать такие онлайн-курсы более актуальными и востребованными.

Литература

1. Бороненко Т. А., Кайсина А. В., Федотова В. С. Диалог в дистанционном обучении // Высшее образование в России. – 2017. – № 8–9. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/dialog-v-distantsionnom-obuchenii> (дата обращения: 15.10.2019).
2. Кибальченко И. А. Дистанционное обучение как компонент креативной среды // Известия ЮФУ. Технические науки. – 2004. – № 6. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/distantsionnoe-obuchenie-kak-komponent-kreativnoy-sredy> (дата обращения: 15.10.2019)
3. Коджаспирова Г. М. Педагогическая антропология: учебник и практикум для академического бакалавриата / Г. М. Коджаспирова. – М.: Издательство Юрайт, 2017. – 360 с.
4. Кравченко Д. Психометрика в онлайн-образовании // Информационно-аналитический журнал «Университетская книга». – Апрель 2019. – С. 52.
5. Краснова Г. А., Можаяева Г. В. Электронное образование в эпоху цифровой трансформации. – Томск: Издательский Дом Томского государственного университета, 2019. – 200 с.
6. Малиатаки В. В., Пелих О. В. Использование дистанционных образовательных технологий при реализации программ профессиональной переподготовки: опыт педагогического института // Электронные образовательные технологии: решения, проблемы, перспективы: материалы III Междунар. науч.-практ. конф. – 2019. – С. 133–137.
7. Осипов М. В. Проектирование образовательного процесса в идеологии «обратного дизайна» // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 3. – URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=19488> (дата обращения: 18.10.2019)

8. Педагогическая антропология: учебное пособие / Авт.-сост. Б.М. Бим-Бад. – М.: Изд-во УРАО, 1998. – 576 с.

9. Тоискин В. С., Красильников В. В., Шумакова А. В. Качество образования через компетенции: антропологический аспект: Учебное пособие. – Ставрополь: Бюро новостей, 2013. – 232 с.

УДК 008.2

Омарова Анна Дмитриевна

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

Omarova A. D.

*The Branch of SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute»
in Essentuki. E-mail: ann.omarova@yandex.ru*

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОНЦЕПЦИИ ИЗМЕНЕНИЯ ПРИРОДЫ ЧЕЛОВЕКА

ACTUAL PROBLEMS OF INFORMATION CONCEPT CHANGES IN HUMAN NATURE

Аннотация. *В данной статье автор раскрывает влияния всеобщей информатизации общества на жизнь человека и происходящие, в связи с этим, изменения как интеллектуального, так и физического развития человека. Рассмотрен ряд задач, связанных с необходимостью развития новой ветви науки – информационной антропологии, а также приведены ее философские обоснования.*

Ключевые слова: информатизация, антропология, информационная антропология, современные информационные и коммуникационные технологии.

Abstract. *This article deals with the impact of the General Informatization of society on human life and the changes occurring in this regard, both intellectual and physical development of man. A number of problems related to the need to develop a new branch of science – information anthropology, as well as philosophical justifications are given.*

Key words: informatization, anthropology, information anthropology, modern information and communication technologies.

В XXI веке тенденция развития цивилизации проявляется во все более глубокой и всеобъемлющей информатизации общества. Информатизация проникает во все сферы деятельности современного человека, создавая новый информационный образ жизни. Нас повсюду окружают современные информационные и коммуникационные технологии: и в обыденной жизни, и в профессиональной деятельности. Новая

среда, естественно, формирует и нового человека с новыми привычками и стереотипами поведения, с новыми культурными запросами и ценностями, изменяет как психологические, так и социальные качества человека.

Уже нельзя отрицать, что эти изменения являются весьма существенными и, как отражено в ряде научных публикаций по теме информационной антропологии, происходят и в физиологии человека, в частности, как в строении головного мозга, так и в изменении физиологической природы человека.

Американские специалисты по возрастной психологии в своей монографии «Мозг онлайн. Человек в эпоху Интернета» [1] назвали представителей этого поколения «цифровыми с рождения». Более того, ученые говорят о формировании новой расы людей – Homo Informaticus, которая по своим умственным и физиологическим параметрам будет значительно отличаться от существующего поколения.

Уже в текущее время явно прослеживаются отличия людей молодого поколения и более зрелого возраста в их отношении, степени проникновения в обеспечение жизнедеятельности и налаживания коммуникативных связей, в зависимости от различных информационных сетей и средств связи. Даже если рассматривать степень проникновения информатизации в жизнь людей с довольно незначительной для антропологической науки разницей в возрасте, нельзя не заметить, что это показатель у людей в возрасте от 40 до 60 лет, от 20 до 40 лет и от 10 до 20 лет совершенно разный.

Можно заметить, что чем моложе поколение, тем свободнее оно владеет цифровыми технологиями, легко осваивают новые гаджеты и программные продукты. Очевидно, что в настоящее время мы становимся свидетелями формирования нового типа мышления и организации самой структуры головного мозга.

Развитие технологий позволяет создавать различные электронные устройства, вживляемые в тело человека, позволяющие контролировать течение различных физиологических процессов, например, слуха, зрения, протезирование отдельных физиологических функций жизнедеятельности, например, кардиостимуляторы. Безусловно, эти эксперименты будут продолжены, и сфера их внедрения будет только расширяться, что непременно повлияет на качество и продолжительность жизни человека. Помимо бурно развивающейся геномной инженерии и биотехнологии, в этом направлении большое значение имеют достижения в области биоинформатики, наноинформатики и мехатроники.

В связи с вышесказанным, можно утверждать, что эта ситуация является беспрецедентной в глобальной истории эволюции человека и соответственно возникает прямая необходимость в создании существенно новой научной ветви науки – информационной антропологии.

В современной научной литературе проблематика этого направления практически не представлена. Нет даже согласованного определения объекта и предмета исследований в этой области. Да и сама предметная область информационной антропологии еще недостаточно структурирована, а ее границы и основные направления исследований четко не обозначены. Не определено также и место информационной антропологии в системе современной науки и образования. Требуется своего формирования и понятийный аппарат этого нового направления.

Между тем, проникновение информатизации во все сферы жизни современного общества значительно усиливает воздействие на человека и интенсивность этого воздействия стремительно возрастает. Поэтому возникает проблема обеспечения информационной безопасности человека, его защиты от агрессивного воздействия информационных полей. В большинстве случаев общество еще не готово в полной мере обеспечить людям такую безопасность. Хотя действия в этом направлении ведутся – блокируются отдельные сайты, пропагандирующие экстремизм и насилие, сайты, склоняющие людей к суициду и прочие.

Исследования показывают, что эффективное решение этих проблем может быть достигнуто лишь на основе комплексного изучения информационных свойств и качеств человека и их учета в процессе обеспечения его многоплановой жизнедеятельности в информационном обществе.

Понимание гармоничной природы человека необходимо также и для рациональной организации таких высших форм его деятельности, как искусство и творчество [2]. В свою очередь, это обуславливает необходимость формирования в ближайшем будущем нового направления в эстетике – научной эстетики, а в рамках антропологических исследований – эстетической антропологии.

Как известно, любая новая наука нуждается в философской основе. И такие работы есть. Еще в первой половине XX-ого века так называемый символический подход был обозначен в работах немецкого философа Эрнста Кассирера [3].

Э. Кассиреру, как философу, удалось заложить фундамент и определить направленность на разработку теории познания, в которой будут учитываться новейшие достижения в математике и естествознании.

Изучая проблему формирования таких фундаментальных понятий в теории познания, как «число», «величина», «пространство», «время» и «взаимодействие», Э. Кассирер исходил из необходимости учета взаимосвязи основных метафизических представлений своего времени с последними достижениями в области научного естествознания.

Итак, отметим, что задолго до появления первых научных работ по теории информации, Э. Кассирер обозначил возможность познания феномена сознания человека с позиций информационного подхода [4].

Актуальность использования данного подхода в научном познании природы человека как целостной многоуровневой и многофункциональной информационной системы в настоящий момент не вызывает сомнений. Информационный подход выдвигается на первый план не только при исследовании мыслительной и психической деятельности человека, но также и при изучении свойств и закономерностей физиологических процессов, происходящих во всех живых организмах, включая человека.

Несмотря ни на что, основной ценностью информационного общества является человек. Высокий уровень информатизации общества, производства и потребления способствует всестороннему развитию личности, ее творческой самореализации. В новых реалиях, в реалиях формирования нового информационного общества, необходимо сформировать высокую информационную культуру. Информационная культура нацелена на придание информации таких соотношений содержания и формы, которые позволят индивидууму эффективно ориентироваться в окружающем мире, а также воздействовать на него. Информация, с которой сталкивается человек в своей деятельности, должна отвечать ряду требований, а именно – открытость, надежность, достоверность, полнота, оперативность, экономичность, непротиворечивость и так далее.

Анализируя вышесказанное, можно сделать вывод, что проблема изучения природы человека становится в последние годы все более важной и актуальной. Однако ее современное состояние еще нельзя рассматривать как некое целостное учение о природе человека, которое Эммануил Кант называл *человековедением*. Это учение в данный момент только формируется.

Обобщая вышесказанное, можно подчеркнуть, что использование этого подхода позволяет по-новому подойти к самой постановке задач исследования человека, а также использовать для целей этого исследования всю мощь нового арсенала современных компьютерных систем и информационных технологий.

Результаты исследований, проведенных в последние годы российскими и зарубежными учеными, убедительно показывают, что окружающий нас мир оказался в существенно большей степени информационным, чем это было принято считать ранее.

Однако нужно отдавать себе отчет и в том, что достаточно глубокое и полное исследование природы человека с позиций информационного подхода представляет собой исключительно сложную междисциплинарную проблему современной науки. Несмотря на весьма впечатляющие современные достижения в исследовании законов природы, мы лишь начинаем приближаться к постановке комплексных проблем по системному изучению человека, в том числе – и с позиций информационного подхода.

Литература

1. Смолл Г., Ворган Г. Мозг онлайн. Человек в эпоху Интернета. – М.: Издво «Колибри», 2011. – 352 с.
2. Колин К.К. Человек и гармония: информационная концепция теории искусства и творчества // Пространство и время. – № 4 (6). – 2011. – С. 54–63.
3. Кассирер Э. Философия символических форм: В 3 томах. – М.; СПб.: Университетская книга, 2002.
4. Колин К. К. Информационный подход как фундаментальный метод научного познания // Межотраслевая информационная служба. – 1998. – № 1. – С. 3–17.

УДК 378.1

Хазова Снежана Александровна

Кубанский государственный университет, Краснодар

Khazova S. A.

Kuban State University, Krasnodar

E-mail: khazovasn@rambler.ru

Липилина Елена Юрьевна

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

Lipilina E. Y.

SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol

E-mail: lipilina07@mail.ru

Гривенная Наталья Владимировна

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

Grivennaya N. V.

SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol

E-mail: katrinastenton@yandex.ru

К ВОПРОСУ О КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ И ОСНОВАХ ЕЕ ФОРМИРОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

TO THE QUESTION OF THE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF FUTURE SPECIALISTS AND THE BASICS OF ITS FORMATION IN THE CONDITIONS OF DISTANCE EDUCATION

Аннотация. *К важным тенденциям развития общества, системы образования относятся повышение значимости коммуникативной компетентности для достижения личного и профессионального успеха и рост популярности дистанционных форм получения профессионального образования. В данной работе представлена теоретически обоснованная совокупность педагогических условий, реализация которых позволит решить задачу формирования коммуникативной компетентности студентов, получающих профессиональное образование с применением дистанционных форм и методов обучения.*

Ключевые слова: коммуникативная компетентность, дистанционное образование, формирование коммуникативной компетентности студентов в условиях дистанционного образования.

Abstract. *Some important trends in the development of society, the education system include increased importance of communicative competence in order to*

achieve personal and professional success and the growing popularity of distance professional education. This paper presents a theoretically grounded set of pedagogical conditions, the implementation of which will help solve the problem of formation of communicative competence of students receiving vocational education using distance learning methods and forms.

Key words: communicative competence, distance education, the formation of communicative competence of students in distance education.

Современные тенденции развития общества, происходящие глобализационные процессы предъявляют к личности повышенные требования с точки зрения способности эффективно взаимодействовать, договариваться, совместно решать проблемы, понимать собеседников и т.д. Динамика современной жизни, культурное многообразие практически любого сообщества заставляют человека быстро реагировать на меняющиеся условия взаимодействия, перестраивать собственное поведение, варьировать средства приема и передачи информации. Указанные характеристики личности включены в понятие «коммуникативная компетентность». Ее формирование в процессе профессиональной подготовки – важнейшая задача профессионального образования, от качества решения которой существенно зависит социальная и профессиональная успешность современных выпускников.

С другой стороны, трансформационные процессы коснулись не только содержания образования, но и его организационных форм. Социально-экономические реалии времени и научно-технический прогресс обусловили появление и развитие дистанционного образования. Рост его популярности в последнее время объясняется возможностью существенно снизить финансовые затраты на обучение, совмещать учебу с работой без ущерба качеству образования и т.д. Естественно, что технологические особенности той или иной среды обучения накладывают определенный отпечаток на общение между педагогом и студентами, на стратегию и тактику, методику обучения. Следовательно, представляется важным знать, как в новых – дистанционных – условиях обучения и воспитания будущих специалистов осуществлять процесс формирования их коммуникативной компетентности. Уточнение содержания системы педагогических условий, обеспечивающих эффективность формирования коммуникативной компетентности у студентов, получающих образование с применением дистанционных форм и методов обучения, составило цель исследования, результаты которого изложены в данной статье.

Достижение поставленной цели осуществлялось с применением методов теоретического анализа научной литературы, обобщения и конкретизации. Анализировалась, обобщалась и конкретизировалась информация по следующей проблематике: сущность коммуникации (Г. М. Андреев, А. А. Бодалев, С. В. Гринько, Л. М. Митина и др.); сущность и содержание коммуникативной компетентности (Е. В. Бондарева, С. В. Гринько, А. А. Деркач, А. Г. Здравомыслов, Л. А. Петровская, Э. Б. Соловьев, Д. Хайтс и др.), педагогические и психологические основы ее развития (Н. Ю. Бондаренко, И. Л. Васильева, Ю. Н. Емельянов, И. А. Зимняя, В. А. Исаев, Е. И. Пассов и др.), в том числе, у студентов высших учебных заведений (О. М. Бобиенко, Е. В. Бондарева, Н. А. Гришанова, С. В. Знаменская, Э. Б. Соловьев, Ф. З. Якушева и др.); сущность, методические и технологические основы организации дистанционного обучения (В. Г. Домрачев, В. Олифер, Н. Олифер, Е. С. Полат, Д. В. Чернилевский и др.); виды, средства и формы дистанционного обучения (М. Ю. Бухаркина, В. Г. Домрачев, С. И. Комбарова, Е. И. Машбиц, Д. В. Чернилевский и др.), положительные и отрицательные стороны данного способа организации профессиональной подготовки (В. Г. Домрачев, Е. И. Машбиц и др.).

Коммуникативная компетентность представляет собой интегративное качество личности, обеспечивающее эффективность общения, социального взаимодействия людей в разных социальных и профессиональных ситуациях благодаря сформированной системе знаний и умений в области привлечения и поддержания внимания, организации и управления общением, способностей понимать внутренний мир других людей, перестраиваться в изменившихся внешних условиях, эффективно использовать средства и приемы вербальной и невербальной коммуникации. Показателями ее сформированности являются позитивный и разнообразный опыт общения, положительная мотивация общения, толерантность, эмпатия и коммуникабельность [3, 4, 8 и др.].

Ключевыми педагогическими условиями формирования коммуникативной компетентности студентов, по мнению ученых, являются:

- направленность на повышение коммуникативной самостоятельности и активности студентов, организация их контекстной коммуникативной деятельности;
- организация взаимодействия студентов при обсуждении и решении учебных и практических задач;
- контекстность и практикоориентированность образования;

– ориентация на овладение студентами методами убеждения и внушения, побуждения к деятельности, способами эффективной репрезентации информационных сообщений, коллективного решения проблем, распределения ролей в коллективном взаимодействии и т.д.;

– использование активных методов обучения: деловых и ролевых игр, проектов, дискуссий, тренингов и др.;

– обеспечение освоения студентами системы знаний о коммуникативных качествах личности и способах их проявления и развития, о коммуникативной компетентности и ее значении для профессиональной и жизненной успешности, о способах развития коммуникативной компетентности;

– организация и сопровождение самопознания студентами собственных коммуникативных качеств и проектирования способов и содержания саморазвития [1, 5, 6, 8, 10 и др.].

И теория, и практика свидетельствуют о том, что механический перенос, эффективное соблюдение вышеназванных условий при дистанционной форме обучения невозможны; необходима их творческая модернизация. Дистанционное образование представляет собой образовательную практику, которая связывает преподавателя, обучаемого, а также источники, расположенные в различных географических регионах, посредством специальной технологии, позволяющей осуществлять взаимодействие. Взаимодействие обеспечивается разными способами: посредством обмена печатными материалами через почту и телефакс, аудиоконференций, компьютерных конференций, видеоконференций. Его основными характеристиками выступают: существование обучающего и обучаемого и, как минимум, наличие договоренности между ними; пространственная разделенность обучающего и обучаемого; пространственная разделенность обучаемого и учебного заведения; двустороннее взаимодействие обучаемого и обучающего; подбор материалов, предназначенных специально для дистанционного изучения [2, 9 и др.].

Дистанционное образование реализуется посредством ряда форм, моделей, технологий и т.д. Основными являются:

– организационные подходы – расширение (расширение до других пространственных и временных рамок урока (лекции), технологически мало отличающихся от традиционных) и трансформация (использование специфических форм организации дистанционного обучения, напрямую связанных с используемыми технологиями связи преподавателей и учащихся);

– технологии – компьютерные телекоммуникационные сети;

– средства – компьютерные обучающие программы, печатные и электронные методические и практические материалы, рекомендации, аудио– и видео– приложения, электронная почта и пр.;

– методические формы – видеоконференции (в том числе, компьютерные), аудиоконференции, компьютерные (телекоммуникационные) проекты, дискуссии, он-лайн тренинги, виртуальные лекции, переписка по электронной почте, консультации и пр.;

– модели – экстернат, университетское образование на базе одного или нескольких образовательных учреждений, на основе автономных обучающих систем, на основе мультимедийных программ;

– организационные формы – распределенный класс (интерактивные телекоммуникационные технологии распространяют курс, рассчитанный на один класс – группу студентов, находящихся в разных местах), самостоятельное обучение (студенты обеспечиваются набором теоретических, методических, программных материалов и получают возможность обращаться к сотруднику факультета, который осуществляет руководство, отвечает на вопросы и оценивает работу), открытое обучение плюс класс (использование студентами печатного и электронного изложения курса в сочетании с использованием интерактивных телекоммуникационных технологий для организации общения студентов внутри дистанционной группы) [2, 7, 9 и др.].

Указанные формы, технологии и пр. могут быть эффективно использованы при организации процесса формирования коммуникативной компетентности студентов в условиях дистанционного образования. При этом специфическими требованиями к организации образовательного процесса выступают, по нашему мнению, следующие:

– установка кураторов, методистов, преподавателей и других сотрудников образовательных организаций на активное общение дистанционных студентов;

– преимущественное использование дискуссионных методов организации обучения, а также проблемных лекций и лекций-пресс-конференций с участием специалистов-практиков и ведущих ученых;

– параллельное использование таких методических форм, как видеоконференции и электронная переписка;

– организация виртуальных он-лайн тренингов общения, рефлексии, эмпатии, проведение деловых и ролевых игр в он-лайн режиме;

– использование тестов не только для оценки образовательных результатов, но и для обучения студентов самодиагностике.

Обобщение результатов теоретических изысканий позволяет конкретизировать общие условия формирования коммуникативной компетентности студентов дистанционного обучения:

1) выбор социально, профессионально и личностно значимых тем для обсуждения студентами, использование дискуссионных форм организации занятий – это обеспечит повышение коммуникативной самостоятельности и активности студентов и т.д.;

2) использование компьютерных проектов, а также организация электронной переписки студентов и их участия в видеоконференциях, что будет способствовать активному учебному взаимодействию студентов;

3) привлечение к образовательному процессу представителей профессионального сообщества и бизнес-сообщества – как способов реализации принципов контекстности и практикоориентированности образования;

4) активное использование он-лайн тренингов, виртуальных деловых и ролевых игр, что обеспечит овладение студентами методами убеждения и внушения, побуждения к деятельности и т.д.;

5) организация виртуальных проблемных лекций и лекций-пресс-конференций как условие освоения студентами системы коммуникативных знаний;

6) включение в содержание образования диагностических методик и тренингов самопознания с целью помощи студентам в самопознании собственных коммуникативных качеств и способностей.

Литература

1. Бобиенко О. М. Компетентностно-ориентированный подход в образовании взрослых: учеб. пособие / О. М. Бобиенко, З. Н. Сафина. – Казань: Изд-во ТИСБИ, 2004.

2. Бухаркина М. Ю. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров, Е. С. Полат. – М.: Изд-во Академия, 2009.

3. Гринько С. В. Организация подготовки учителей к педагогическому общению как основе выстраивания субъект-субъектных отношений между участниками педагогического процесса: методическое пособие для преподавателей, студентов вузов и учителей школ / С. В. Гринько. – Магнитогорск: Магнитогорский государственный университет, 2002. – 56 с.

4. Деркач А. А. Акмеологические основы развития профессионала / А. А. Деркач. – М.; Воронеж: Изд-во Московского психолого-социального института: МОДЭК, 2004. – 152 с.

5. Знаменская С. В. Педагогические условия формирования коммуникативной культуры студентов в процессе профессиональной подготовки: автореф. дисс. ... канд. пед. наук / С. В. Знаменская. – Ставрополь, 2004.

6. Исаев В. А. Образование взрослых: компетентностный подход: монография / В. А. Исаев. – Великий Новгород, 2005.
7. Машбиц Е. И. Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения [Электронный ресурс] / Е. И. Машбиц. – URL: http://www.pedlib.ru/Books/6/0442/6_0442-1.shtml
8. Соловьева Э. Б. Коммуникативная компетентность как компонент профессиональной компетентности будущего специалиста / Э. Б. Соловьева. – УФА, 2005.
9. Чернилевский Д. В. Дидактические технологии в высшей школе: учеб. пособие для вузов / Д. В. Чернилевский. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 237 с.
10. Якушева Ф. З. Проблемы коммуникативных способностей и их развитие в процессе преподавания гуманитарных дисциплин в технических вузах [Электронный ресурс] / Ф. З. Якушева. – URL: <http://www.tisbi.ru/science/-vestnik/2005/issue1/Edu3.html>

РАЗДЕЛ 8

АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБЕСПЕЧЕНИЯ КОМПЛЕКСНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАНИЯ

SECTION 8

ANTHROPOLOGICAL BASES OF ENSURING COMPLEX SECURITY OF EDUCATION SUBJECTS

УДК 74.6

Ивакина Виктория Вячеславовна

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

Ivakina V. V.

SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol

E-mail: ivakina-911@bk.ru

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ ТРУДНЫХ ПОДРОСТКОВ-ВОСПИТАННИКОВ ДЕТСКОГО ДОМА

COSOCIAL AND PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF THE PERSONALITY OF DIFFICULT TEENAGERS-PUPILS OF THE ORPHANAGE

Аннотация. В статье поднимаются актуальные проблемы, с которыми сталкиваются подростки после утраты семьи и помещения в интернатное учреждение, выделяются особенности их личностного и социального развития, причины и последствия изъятия детей из неблагополучной семьи и помещения их в детские дома. Предлагаются пути и методы помощи подросткам-сиротам в период адаптации к условиям детского дома.

Ключевые слова: ребенок-сирота, социальное сиротство, учреждение интернатного типа, трудный подросток, личностные особенности, особенности социального развития.

Abstract. *the article raises the actual problems faced by adolescents after the loss of family and placement in a boarding school, highlights the features of their personal and social development, the causes and consequences of removing children from a dysfunctional family and placing them in orphanages. The ways and methods*

of assistance to orphans in the period of adaptation to the conditions of the orphanage are offered.

Key words: orphan child, social orphanhood, institution of boarding type, difficult teenager, personal features, features of social development.

Известным фактом является тенденция роста числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, количество которых в РФ растет в геометрической прогрессии. Социологические исследования доказывают, что это явление вызвано продолжающимся ухудшением жизни российской семьи, деградацией её нравственных устоев и, как следствие, изменением отношения к детям.

Изучению феномена сиротства в различные периоды развития общества уделяли пристальное внимание такие исследователи, как В. В. Беляков, И. Ф. Деметьева, М. В. Фирсов и др.; результаты исследований особенностей развития детей-сирот в учреждениях интернатного типа отражены в работах М. И. Лисиной, В. С. Мухиной, А. М. Прихожан, Н. Н. Толстых, Т. И. Шульги и других ученых. В результате анализа данных исследований нами был сформулирован целый ряд проблем и тенденций, возникающих в данном проблемном поле.

После утраты родителей многие сироты попадают в сиротские приюты, детские дома, школы-интернаты и пр. В воспитательных учреждениях интернатного типа дети получают образование, пищу, одежду, проживание, гармоническое развитие, но, как свидетельствуют исследования, воспитательный коллектив никогда не может заменить родителей и дать чувство защищённости, которое дает семья.

В детском доме жизнь подростка полностью меняется, начиная с изменений в рационе питания и заканчивая организацией основных режимных моментов. Изменения касаются и таких важных факторов развития, как стабильные эмоционально-личностные привязанности, в первую очередь привязанность к матери.

Родительская депривация, оказывающая сильнейшее влияние на психику ребенка, оставшегося без попечения родителей, часто является причиной переживаемых или пережитых психических травм. Ситуация еще более усугубляется при переживании ребенком смерти родителей, алкоголизации (наркотизации) одного или обоих родителей, при физическом, психологическом и сексуальном насилии. Это не может не сказаться на нервно-психическом развитии ребенка, в результате чего психические травмы становятся деструктивными факторами, определяющими специфику адаптации ребенка к новым условиям, вызывая дезадаптивные процессы.

Подростки, оказавшиеся в детском доме, – это практически взрослые, сформировавшиеся личности, зачастую со сложным характером и девиантным поведением. Они нередко отказываются от контактов с новым социальным окружением, они уже не верят в счастье, их обуревают страх перед будущим. Эти процессы происходят на фоне возрастного кризиса, усиливающего и обнажающего и без того серьезные последствия родительской депривации. Таким образом, речь идет не просто о ребенке, а о «трудном» подростке, попавшим в сложную жизненную ситуацию – ставшим сиротой и потерявшим родную семью.

Подростковый возраст во многих научных источниках именуется кризисным периодом возрастного развития и определяется хронологически как 11-17 лет. В это время изменениям подвергаются практически все системы организма и психики ребенка:

- физиологические: увеличивается приток гормонов, вызывающих активное проявление первичных и вторичных половых признаков;
- психологические: активно проявляется гендерная идентификация, обуславливающая построение поведения, общения, отношения к своему внутреннему и внешнему миру как мужскому или женскому [4; 2].

В числе психологических особенностей подростка исследователи называют его личностную нестабильность, которая проявляется в стремлении заявить о себе как о личности [8]. Важнейшим фактором социального развития каждого подростка является его референтная группа. Взаимодействуя с другими, подросток учится определять со свою позицию в системе межличностных отношений, которые становятся для него приоритетными.

Практически единогласно исследователи считают, что ведущей деятельностью подростка, помимо учебы, является общение. В нем молодой человек реализует свою потребность в формировании социальных способностей.

Переживания, связанные с описанными выше процессами, подростковый «бунт», как их результат, способны вызывать такие наиболее заметные и известные формы конфликтов, как конфликт в системе «взрослый – подросток».

Эти и многие другие особенности развития в подростковом возрасте усугубляют и усложняют любые адаптационные процессы. Доля поисков стратегии адаптации у подростка не слишком велика, так как большое влияние на нее оказывают сверстники и особенно тот микроклимат, который преобладает в ближайшем окружении ребенка. Сложный мир подростка, далеко не всегда понятный взрослому, нуждается в

ежедневной поддержке и корректировке, в предоставлении помощи в освоении стратегий жизни взрослого человека.

В работах Ф. Райса приводятся выявленные различными исследователями особенности семейных отношений, которые необходимы для нормального развития подростка: заинтересованность и помощь родителей (отсутствие или недостаток родительской поддержки способны привести к заниженной самооценке, проблемам в обучении, социальной дизадаптации, деликвентному и аддиктивному поведению); способность внимательно выслушать, понять и поддержать; семейные отношения, полные любви и положительных эмоций; признание и одобрение со стороны родителей; способность доверять и принимать; способность видеть в подростке самостоятельную и взрослую личность; деликатная помощь и руководство [6, с. 87].

Отсутствие семьи или сложные и травмирующие отношения в неблагополучной семье провоцируют запуск дезадаптационных психологических механизмов, разрушающих налаженные социальные связи и саму личность.

Исследования, проведенные среди трудных подростков свидетельствуют о наличии у них достаточно большого количества негативных потребностей: интересов к употреблению алкоголя, наркотиков, токсических веществ, к ранней сексуальной жизни, бесцельному пребыванию на улице, в подъездах и т.д. Эти проявления аддикции фиксируются не менее чем у двух третей лиц, проявляющих отклонения в поведении в подростковом возрасте. Высоко ценятся среди этих подростков азартные игры, совместное распитие алкоголя, публичная демонстрация пренебрежения к нормам общественного поведения, культивирование вражды к некоторым группам, не принадлежащим к их кругу. Увлечение техникой и спортом проявляются в 3–4 раза реже, чем у подростков с позитивным поведением. Дело здесь не в ограниченности или отсутствии заинтересованности, а в раннем замещении позитивных интересов и потребностей негативными, социально неприемлемыми [3].

Подростки и старшие школьники составляют основной контингент организаций интернатного типа для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в связи с их поздним выявлением (они долгое время проживают в семейном неблагополучии и передаются в учреждения интернатного типа в возрасте 15–16 лет) и наличием большого количества детей из одной семьи (3–6 человек). Такое положение приводит к затруднениям в адаптации подростков к новым условиям жизни в детских домах. Перед специалистами детских домов, воспитателями и педагогами

встает вопрос о том, каковы психологические особенности подростков, подвергшихся тотальной или частичной семейной депривации.

По результатам незначительного количества исследований можно сделать следующие выводы:

- для них характерно неблагоприятное течение процесса социально-психологической адаптации, проявляющееся в повышенном уровне самооценочной и межличностной тревожности;

- трудные подростки-сироты принадлежат к менее благоприятной социальной подгруппе в системе межличностных отношений среди сверстников;

- для трудных подростков характерны корреляты между такими показателями, как высокий статус у сверстников и низкий уровень тревожности, что является фактором успешности школьной адаптации [5].

Учеными были выявлены особенности развития интеллектуальной, потребностной и поведенческой сфер личности подростков-воспитанников детского дома. По мнению Л. К. Сидоровой, подростковый возраст «...как бы накапливает и усугубляет все недостатки внесемейного формирования, выступая как квинтэссенция и отражение генезиса личности вне системы детско-родительских связей» [7, с. 34–36].

Кроме того, существуют и другие психо- и социально-травмирующие факторы, не зависящие от того, жили ли дети-сироты в родительской семье или с младенчества находились в интернатных учреждениях. В результате смены обстоятельств или взросления они вынуждены были менять место жительства. В соответствии с законодательством дети из дома ребенка должны переезжать в детский дом. Ребенок может попасть к опекунам или приемным родителям, которые, не справившись со своими родительскими обязанностями, могут «вернуть» его обратно. Жизнь сироты многим отличается от жизни детей, у которых есть заботливые и любящие родители. У воспитанников детских домов часто отсутствует чувство постоянного дома и совсем нет чувства семьи. Мы зафиксировали свидетельства и проанализировали документы, в которых утверждается, что некоторые дети-сироты вынуждены менять до шести мест жительства, из которых четыре или пять – это детские учреждения, в результате чего межличностные связи сирот разрушаются несколько раз:

- разрушаются собственно детско-родительские отношения, т.е. происходит разлучение с родственниками;

- разрушаются межличностные связи в детском доме, когда ребенок уже готов принять детское учреждение как родной дом, а воспитателей и детей признает родственниками.

Таким образом, для многих подростков-сирот, пришедших в интернатное учреждение из неблагополучных семей, характерны психолого-педагогическая запущенность, несоответствие развития когнитивной и эмоционально-волевой сферы личности возрастным нормам, несформированность коммуникативных навыков, проблемы в процессе адаптации. Ситуация усугубляется неправильной организацией общения воспитывающих взрослых с детьми, несостоятельностью тех его форм взаимодействия, которые доминируют в интернатных учреждениях; частой сменяемостью персонала детского дома; недостатками в психолого-педагогической подготовленности воспитателей детских домов, их безучастным отношением к детям и т.д.

Решению описанных выше проблем способствует создание системы жизнеобеспечения подростка-сироты с учетом его индивидуально-личностных и физиологических особенностей. С этой целью необходимо объединение усилий социальных педагогов, медицинских работников, психологов, всех специалистов, причастных к обеспечению необходимых условий жизни и развития ребенка в детском доме. Именно такой подход, на наш взгляд, является основным и наиболее эффективным.

Литература

1. Бахвалова Е. В., Микляева А. В. Положение подростков-воспитанников детского дома в школьном классе в условиях массовой школы // Интегративный подход к психологии человека и социальному взаимодействию людей: материалы VI Всерос. науч.-практ. конф. – М.: Свист, 2016. – С. 132–144.
2. Кле М. Психология подростка. – М.: Педагогика, 1994. – 265 с.
3. Молодцова Т. Д. Психолого-педагогические проблемы предупреждения дезадаптации подростков. – Ростов-на-Дону, 1997. – 181 с.
4. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. – М.: АCADEMIA, 1999. – 344 с.
5. Психология детей сирот [Электронный ресурс]. – URL: http://deti.zp.ua/show_title.php?keyword=psych
6. Райс Ф., Ким Д. Психология подросткового и юношеского возраста. – СПб: «Питер», 2012. – 237 с.
7. Сидорова Л. К. Организация и содержание работы с детьми-сиротами и детьми, оставшимися без попечения. – М.: Айрис-Пресс, 2004. – 112 с.
8. Фельдштейн Д. И. Психология развития человека как личности: избранные труды: в 2 томах. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2005. – 456 с.

УДК 796:378

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

Злобина Дарья Анатольевна

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

Zlobina D. A.

SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol

E-mail: darya.zlobina.1996@mail.ru

ИССЛЕДОВАНИЕ ФУНКЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ ДЫХАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ДЕВУШЕК

STUDY OF THE FUNCTIONAL STATE OF THE RESPIRATORY SYSTEM OF GIRLS

Аннотация. *Искривление позвоночника, главным образом, в грудном отделе обычно приводит к анатомическим и функциональным нарушениям органов грудной клетки, что отрицательно сказывается как на дыхательной системе, так и на межреберных мышцах. В статье представлены результаты исследования, проводившегося на базе ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт» г. Ставрополя и его филиалов в г. Ессентуки, г. Железноводске, г. Буденновске. В эксперименте приняли участие девушки 16–20 лет, которые занимались физическими упражнениями (дисциплина «Физическая культура для студентов специальной медицинской группы (СМГ)». Наблюдается прямое влияние функционального состояния дыхательной системы на межреберные мышцы при занятиях адаптивной физической культурой и спортом.*

Ключевые слова: функциональное состояние, межреберные мышцы, дыхательная система, антропометрические измерения человека.

Abstract. *Curvature of the spine, mainly in the thoracic region, usually leads to anatomical and functional disorders of the chest, which adversely affects both the respiratory system and the intercostal muscles. The study was conducted on the basis of the state educational Institution "Stavropol state pedagogical Institute" in Stavropol and its branches in Essentuki, Zheleznovodsk, Budennovsk. The experiment involved girls 16–20 years old who were engaged in physical exercises (discipline*

"Physical culture for students of special medical group (SMG)". There is a direct influence of the functional state of the respiratory system on the intercostal muscles during adaptive physical culture and sports.

Key words: functional state, intercostal muscles, respiratory system, human anthropometric measurements.

Одной из фундаментальных проблем современной теории и методики адаптивной физической культуры (АФК) считается улучшение методологической базы адаптивного физического воспитания студентов. Имеющиеся приемы должны помочь проводить группировку студентов по уровню их соматического здоровья и тренированности.

Уровень соматического здоровья девушек-студенток Ставропольского государственного педагогического института в последнее десятилетие снижается. Антропологические исследования кафедры физического воспитания и адаптивной физической культуры ГБОУ ВО СГПИ подтверждают тенденцию к снижению уровня соматического здоровья и в частности функционального состояния дыхательной системы, которая определяет энергопотенциал человека и развитие его общих физических кондиций. Известно, что физиологической основной воздействующей на состояние организма студенток являются аэробные возможности, показывающие способности организма доставлять и применять кислород для энергопродукции при занятиях адаптивным спортом, адаптивными физическими упражнениями. Факторами, плохо влияющими на состояние организма девушек, является неточность методик обучения функциональным и возрастным возможностям, нерациональная организация учебного процесса, стрессоры и питание [3; 4; 5; 6; 7].

Объектом пристального внимания аспирантов и преподавателей кафедры физического воспитания и адаптивной физической культуры (КФВ и АФК) ГБОУ ВО СГПИ становится здоровье девушек-студенток, в частности – их образ жизни, уровень двигательной активности, наличие вредных привычек, организация досуга, режим питания и т.д. [2]. Студенты, посещающая институт, вынуждены часами сидеть на занятиях, готовиться к ним, а это уменьшает их двигательную активность и увеличивает риск возникновения заболеваний позвоночника и дыхательной системы.

Дыхательная система человека обеспечивает нормальную жизнедеятельность организма за счет получения кислорода из внешней среды, который поможет поддерживать должное количество окислительно-восстановительных процессов и кислотно-щелочного баланса. Всегда при нарушении какого-либо отдела дыхательного аппарата сбивается функция всей системы в целом, к такой системе, в том числе, относится

и дыхательная мускулатура. В итоге вентиляция легких изменяется в не лучшую сторону, и происходят сбои в системе газообмена. Эти патологические изменения плохо влияют на функциональные возможности всего организма [8].

Кроме того, патологии связанные с позвоночником, всегда дополняются нарушениями в спинномозговом канале, нарушениями топографии между спинным мозгом и его оболочками, следовательно, этим изменениям сопутствуют патоморфологические нарушения: ущемления в межпозвоночных отверстиях и сдавление их отечными тканями, зажатие корешков спинного мозга.

В итоге происходит нарушение соматической мускулатуры, а также иннервации внутренних органов, которая обеспечивает дыхательную функцию. Эти изменения сопровождаются снижением подвижности мышц и ребер, участвующих в акте дыхания [9].

В настоящее время существует большое количество новых методик, которые позволяют скорректировать искривления позвоночного столба и которые подбираются инструкторами лечебной физической культуры. Выбор будет зависеть от стадии и тяжести заболевания. На основе многолетнего опыта преподавания дисциплины «Физическая культура для студентов специальной медицинской группы (СМГ)» преподавателями кафедры ФВ и АФК для исправления дефектов осанки были разработаны современные оздоровительные системы, позволяющие эффективно воздействовать на опорно-двигательный аппарат, на близлежащие органы, суставы, мышцы и позвоночник. Данная методика приобрела название «кинезиотерапия», или адаптивная гимнастика.

По мнению В. А. Елифанова, лечение физическими упражнениями любой степени сколиоза приводит к следующим основным методам – мобилизации позвоночного столба, коррекции выявленной деформации и удержанию коррекции [1].

Цель исследования: оценить функциональное состояние девушек 16–20 лет со сколиозом, занимающихся физическими упражнениями (дисциплина «Физическая культура для студентов специальной медицинской группы (СМГ)») до и после внедрения авторской методики, направленной на коррекцию осанки.

Материалы и методы исследования. Педагогический эксперимент проводился на базе ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт» и его филиалов в г. Ессентуки, г. Железноводске, г. Буденновске. В эксперименте принимали участие девушки 16–20 лет, девушки-студентки 1–2 курсов, занимающиеся адаптивной

физической культурой в специальной медицинской группе. Общее количество участников составляло 20 девушек: 10 девушек в экспериментальной группе и 10 в контрольной группе.

Экспериментальная методика, которая нами была разработана, включала в себя комплекс физических упражнений для коррекции сколиоза. Комплекс состоял из специальных упражнений для формирования стабильного мышечного корсета девушек, а также гимнастических упражнений, повышающих функциональные возможности сердечно-сосудистой системы, дыхательной системы, которые способствуют активной коррекции грудной клетки и позвоночника. Исследование длилось шесть месяцев (январь-июнь 2019 г.) и состояло из двух этапов.

Полученные результаты исследования. Для оценки функционального состояния вышеперечисленных систем нами применялись следующие стандартные тесты: проба Штанге, проба Генчи, измерение жизненной емкости легких (ЖЕЛ), Гарвардский степ-тест (ИГСТ). На первом этапе (январь-февраль-март, 2019 г.) нами применялся комплекс гимнастических упражнений на дыхание (упражнения из йоги, упражнения из йоги для коррекции сколиоза, общеразвивающие упражнения для укрепления межреберных мышц). На втором этапе (апрель-май-июнь, 2019) нами применялось оздоровительное плавание в течение 30 минут и дыхательные упражнения из йоги.

Результаты функционального состояния организма девушек в контрольных упражнениях представлены в таблицах 1 и 2.

Таблица 1

Результаты функционального состояния студенток
экспериментальной группы (n=10)

Этапы контрольных испытаний	Тесты				
	Проба Генчи, (с) M±m	Гарвардский степ-тест (ИГСТ) M±m	Жизненная емкость легких (ЖЕЛ), мл M±m		Проба Штанге, (с) M±m
			Джел		
1-этап	19,7±0,65	81,1±3,04	2,8±0,17	49,3±0,98	49,3±0,98
	22,8±0,68	100,6±3,6	3,58±0,12	53,6±0,84	53,6±0,84
	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p>0,05
2-этап	19,7±0,65	81,1±3,04	2,8±0,17	49,3±0,98	49,3±0,98
	23,8±0,68	104,6±4,08	3,66±0,11	54,4±0,84	54,4±0,84
	p<0,05	p<0,05	p<0,05	p<0,05	p<0,05

Таблица 2

Результаты функционального состояния студенток
контрольной группы (n=10)

Этапы кон- троль- ных ис- пытаний	Тесты				
	Проба Генчи, (с) M±m	Гарвард- ский степ-тест (ИГСТ) M±m	Жизненная емкость легких (ЖЕЛ), мл M+m		Проба Генчи, (с) M±m
			Джел		
1-этап	19,9±0,9	84,6±4,55	2,98±0,18	19,9±0,9	49,6±1,11
	23,3±0,84	93,1±3,44	3,37±0,13	23,3±0,84	52,9±0,85
	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p>0,05
2-этап	19,9±0,9	84,6±4,55	2,98±0,18	19,9±0,9	49,6±1,11
	23,7±0,76	96,6±3,45	3,49±0,11	23,7±0,76	53,4±0,71
	p<0,05	p<0,05	p<0,05	p<0,05	p<0,05

Функциональное состояние дыхательной системы является существенным составляющим изучения физиологических особенностей организма. После 10–15 занятий девушки экспериментальной группы наблюдали значительное улучшение общего самочувствия, а в дальнейшем и показателей, приближающихся к норме функции внешнего дыхания.

Вашему вниманию представлены результаты следующих тестов:

– «Проба Штанге»: в этом тесте между первым и вторым срезом занятий по экспериментальной методике произошел недостоверный прирост показателей (с 49,3±0,98 до 53,6±0,84); за промежуток между первым и третьим уже наблюдался достоверный прирост показателей (с 49,3±0,98 до 54,4±0,84);

– «Проба Генчи»: за промежуток между первым и вторым срезом занятий по экспериментальной методике произошел недостоверный прирост показателей (с 19,7±0,65 до 22,8±0,68); за промежуток между первым и третьим произошел достоверный прирост показателей (с 19,7±0,65 до 23,8±0,68);

– «Должная жизненная емкость легких (Джел)»: в промежутке между первым и вторым срезом занятий по экспериментальной методике возник недостоверный прирост показателей (с 2,8±0,17 до 3,58±0,12); за промежуток между первым и третьим наблюдался достоверный прирост показателей (с 2,8±0,17 до 3,66±0,11);

– «Фактическая жизненная емкость легких (Фжел)»: в первом и втором срезе по экспериментальной методике произошел недостовер-

ный прирост показателей (с $103,3 \pm 1,72$ до $109,9 \pm 1,62$); а первый и третий уже дал достоверный прирост показателей (с $103,3 \pm 1,72$ до $113,9 \pm 2,17$);

– «Гарвардский степ-тест» (ИГСТ): за промежуток между первым и вторым срезом занятий по экспериментальной методике произошел недостоверный прирост показателей (с $81,1 \pm 3,04$ до $100,6 \pm 3,6$); за промежуток между первым и третьим произошел достоверный прирост показателей (с $81,1 \pm 3,04$ до $104,6 \pm 4,08$).

На контрольном этапе исследования наблюдались статистически достоверные повышения показателей ($p \leq 0,05$), что говорит об эффективности нашей экспериментальной методики.

Таким образом, результаты проведенного исследования достоверно свидетельствуют об эффективном применении специально подобранных комплексов физических упражнений в сочетании с дыхательной гимнастикой, способствующих улучшению функционального состояния дыхательной системы у девушек 16–20 лет с патологией опорно-двигательного аппарата, занимающихся в специальных медицинских группах.

Выводы. На основании проведенных исследований установлено, что как при физиологически сохранном состоянии опорно-двигательного аппарата, так и при различных деформациях позвоночника (врожденных и приобретенных) нерегулярное посещение занятий адаптивной физической культурой девушками 16–20 лет не позволяет организму полностью прийти в норму. При этом усугубляются имеющихся начальные отклонения со стороны сердечно-сосудистой и дыхательной систем, что может стать потенциальным источником развития дыхательной недостаточности.

Литература

1. Епифанов В. А. Лечебная физкультура и врачебный контроль: учебник для студентов мед. институтов. – М.: Медицина, 2010. – 256 с.
2. Козлова О. А. Физическое воспитание студентов с ослабленным здоровьем. – М.: Проспект, 2017. – 126 с.
3. Криворучко А.Г. Анализ состояния здоровья студентов-первокурсников Ставропольского государственного медицинского университета // «Профессиональное образование: современная теория и инновационная практика»: сборник материалов Международной научно-практической конференции, посвященной педагогическому наследию академика РАО Мухаметзяновой Гузел Валеевны (10 октября 2018 года), том 2. – Казань: ФГБНУ «ИППСП», 2018. – С. 28–31.
4. Магомедов Р. Р. и др. Виды адаптивного спорта в спортивно-массовой, оздоровительной и инклюзивной работе педагогического вуза. Учебное пособие /

колл. авт. под общ. ред. Р. Р. Магомедова / М-во науки и высшего образования РФ, М-во образования Ставропольского края, Филиал СГПИ в г. Ессентуки. – Ставрополь: Ставролит, 2019. – 164 с.

5. Магомедов Р. Р. и др. Физическая культура и спорт в специальной медицинской группе. Учебное пособие / под общ. ред. Р. Р. Магомедова. – Ставрополь, 2018. – 223 с.

6. Магомедов Р. Р. и др. Физическая культура и спорт с элементами адаптивной физической культуры. Учебное пособие / колл. авт. под общей редакцией Р. Р. Магомедова; М-во образования и науки РФ, М-во образования и молодежной политики Ставропольского края, ф-л Ставропольского гос. пед. ин-та в г. Ессентуки. – М., 2018. – 484 с.

7. Уриа А. М. Диагностика и лечение позвоночника. – М.: РИПОЛ классик, 2015. – 470 с.

8. Черноземов В. Г. Висцеральные нарушения при сколиозах начальных степеней у детей школьного возраста: дис. ... д-ра мед.наук. – Архангельск, 2006. – 137 с.

9. Черноземов В. Г., Абрамова М. А. Функциональные возможности системы внешнего дыхания при сколиотической болезни у школьников // Фундаментальные исследования. – 2012. – № 2. – Электронный ресурс: <http://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=29418> (дата обращения: 05.07.2019).

УДК 372.461 : 159.922.7

Мелихова Виктория Игоревна

*ГБОУ «Краевой центр психолого-педагогической коррекции
и реабилитации», г.Ставрополь*

Melikhova V. I.

State budgetary educational institution

*«Regional Center for Psychological and Pedagogical Correction
and Rehabilitation» Stavropol. E-mail: srp26@mail.ru*

ВЛИЯНИЕ СЕПАРАЦИОННОГО ПРОЦЕССА НА РЕЧЕВОЕ РАЗВИТИЕ РЕБЕНКА РАННЕГО ВОЗРАСТА

INFLUENCE OF THE SEPARATION PROCESS ON SPEECH DEVELOPMENT OF A CHILD AT AN EARLY AGE

Аннотация. *Статья посвящена процессу сепарации – психологическому отделению ребенка от матери. Как один из самых важных этапов развития ребенка сепарация определенным образом влияет на развитие его речи. Исследование проводилось с помощью теоретического анализа литературы, посвященной данной тематике. Выявлено, что нарушения сепарационного процесса – как слишком ранняя сепарация, так и ее отсутствие – могут вызвать задержку речевого развития ребенка.*

Ключевые слова: сепарация, сепарационный процесс, символизация, слияние, речевое развитие ребенка, репрезентация.

Abstract. *The article is devoted to the problem of separation - the process of psychological separation of a child from his mother and its influence on speech development. The subject of the study is the separation process as one of the most important stages in the development of a child, as well as the influence of the nature of his course on the development of speech. The study was based on a theoretical analysis of the literature on this topic. It was revealed that violations of the separation process – both separation at a too early age and its absence, can delay the speech development of a child.*

Key words: separation, separation process, symbolization, merger, speech development of a child, representation.

В настоящее время в психологической литературе, средствах массовой информации тема речевого развития ребенка приобретает все большую актуальность. Г. Ю. Троицкая отмечает, что задержка речевого развития наблюдается чуть ли не у каждого четвертого ребенка [2].

Формирование речи детей раннего возраста является предметом исследований ученых в разных областях специальной педагогики: О. С. Никольской, Е. Р. Баенской, М. М. Либлинг – при исследовании нарушений эмоциональной сферы; О. Г. Приходько – при изучении двигательных нарушений; Е. А. Стребелевой – при анализе органических поражений центральной нервной системы. А исследовавшие проблемы материнства И. С. Кон, Е. О. Смирнова, Т. М. Сорокина основной акцент делают на роли эмоциональной сферы матери в становлении психических функций ребенка.

С нашей точки зрения, одним из важных факторов, оказывающих значительное влияние на речевое развитие ребенка, является процесс своевременной сепарации – психологического отделения ребенка от матери, выхода из симбиотического слияния с ней.

Цель данной статьи – установить и теоретически обосновать взаимосвязь между сепарационным процессом и речевым развитием ребенка раннего возраста.

В работе были использованы следующие теоретические методы исследования – анализ научной литературы, синтез, обобщение изученного материала, построение гипотез. Теоретический анализ показал, что ребенок рождается полностью зависимым от матери. Без ее присутствия, заботы, любви и тепла он не сможет нормально развиваться. Д. В. Винникотт говорил, что понятие «младенец» не существует отдельно от матери. Его следует рассматривать только в диаде «мать – младенец». Ребенок существует в полном симбиозе со своей матерью.

Он еще не может сказать о своих потребностях, не может понять, что он хочет. Все, что он чувствует, это дискомфорт и страх. С помощью проективной идентификации (М. Кляйн) ребенок заставляет маму почувствовать то, от чего он хочет избавиться. Так, голодный ребенок начинает плакать. Мать распознает его потребность, удовлетворяет ее, ребенок чувствует, что избавился от чего-то непереносимого. Мать «перерабатывает» чувство голода ребенка, удовлетворяет его потребность, называет ее своим именем и, таким образом, «возвращает» ребенку в переработанном виде. Переживание, ставшее хорошим, ребенок принимает обратно. Такую функцию матери У. Бюнг назвал «контейнированием». Фазу такого взаимодействия между матерью и ребенком М. Малер называет симбиотической, и длится она до 5–6 месяцев. Очень важно, чтобы эта стадия прошла благополучно, и ребенок смог получить положительный опыт удовлетворения своих потребностей, который служил бы базой для дальнейшего развития, для перехода к фазе сепарации-индивидуации – отделения ребенка от матери и формирования собственной идентичности. Этот процесс М. Малер называет психическим рождением ребенка, «вылуплением» самостоятельного человека из пары «мама-ребенок».

П. Фонда в статье «Заметки о ранних стадиях развития личности» пишет о том, что ребенок на самых ранних стадиях развития живет с ощущением, что все, что происходит внутри матери, происходит внутри него самого. Он знает, что любое его желание исполнится мгновенно. У него еще нет размышлений, есть только удовольствие от слияния. На каком-то этапе матери нужно начать разочаровывать ребенка посильными для него фрустрациями, делать некоторые паузы, в течение которых он уже способен, опираясь на предыдущий опыт, ждать удовлетворения своего желания. В какой-то момент матери нужно и ошибиться в понимании того, чего в данный момент хочет ребенок [9].

Так создается потенциальное пространство (П. Фонда) – область между матерью и ребенком, в которой оформляется символический образ матери. На некоторое время этот образ способен заменить реальную мать. Благодаря этому, как отмечает П. Фонда, ребенок способен удерживать внутри себя образ матери, способен перенести разлуку и отсрочку удовлетворения потребности. Пока ребенок ждет возвращения матери, он может теребить краешек одеяла, кусочек шерсти, использовать эти предметы для снятия тревоги, возникающей в отсутствие матери. Их Д. В. Винникотт называет переходными объектами.

Со временем ребенок заполняет это пространство более сложными символами, одним из которых является слово. Это своеобразный мост

между ребенком и матерью, новый способ сообщения матери о своих потребностях. Образовавшееся потенциальное пространство отдаляет ребенка от матери, ослабляет «телепатическую» связь между ними, но делает возможным общение на более высоком, символическом уровне. «Все аналитики со времен З. Фрейда согласны с тем, что субъект замечает, что объект существует в момент его отсутствия. Это открытие является фрустрирующим, поскольку субъект осознает, что он сам не является этим объектом и что (желаемое) присутствие объекта не зависит от его воли» [5, с.163–164]. Однако эти болезненные переживания и являются структурирующими, переживание отсутствия объекта и радость от его присутствия составляют основу психического развития ребенка. Переживание отсутствия значимых объектов является важным в образовании символов и вербальной коммуникации: слова заменяют место отсутствующего объекта, как указывает А. Жибо [9, с. 164].

О. Макаренко в докладе «Развитие теории символизации во французской школе психоанализа», опираясь на исследования французских авторов, описывает процесс первичной символизации, когда движения младенца, внутренние состояния получают свое отображение в «зеркале», в материнском эхо, предложенным ею в ответ. «Процессы первичной символизации должны быть разделены с кем-то для того, чтобы они смогли быть записаны, интегрированы ... полезными и способными к использованию... Когда они с кем-то разделены, они призваны создавать невербальную форму коммуникации между субъектом и его окружением» [1]. Таким образом, когда действия, предметы, желания, сценарии «отражены» матерью, в психике ребенка они остаются в виде психических репрезентаций – более или менее согласующихся между собой воспроизведений в психике восприятия, наделенных значением предметов или объектов.

При вторичной символизации данные репрезентации облекаются в слова. Такая символизация возникает вследствие отсутствия материнского объекта, когда ребенок (субъект) имеет возможность думать, представлять, фантазировать об объекте. Так, на практике известны случаи, когда после долгого и тесного слияния с матерью, ребенок идет в детский сад и начинает говорить слово «мама». Ребенок обнаружил мать как реальный объект именно в ее отсутствие и дал ей название, перевел образ матери в символическую форму. Символизация возможна на базе истории доверительных отношений матери и ребенка, когда у него есть опыт взаимодействия с хорошим объектом, когда благополучно пройдена симбиотическая стадия и обеспечен переход на стадию

сепарации-индивидуации, когда отделение от матери происходит постепенно.

Преждевременная сепарация может обрубить каналы слияния, пока они еще активно функционируют и необходимы для благоприятного развития ребенка. Переживая слишком долгие и внезапные разлуки, ребенок может почувствовать дыру, пустоту в том союзе, который был способен удовлетворить любую потребность. Объект становится невыносимо отдаленным, ребенок оказывается лишенным контейнера, который помогал ему перерабатывать переживания и думать. С этого мгновения все становится для ребенка чрезмерной фрустрацией, травмой. Ребенок может защищаться от этих непереносимых переживаний, нападая на способность мышления как таковую [7]. Ребенок теряет способность переносить тревогу, справляться с чувствами, аффектами, символизацией не происходит, речь не развивается.

Часто родители говорят о регрессе – возвращении ребенка к более раннему состоянию, когда он уже начинал говорить первые слова, но вдруг резко замолчал. Чаще всего этому предшествует травматичное событие, которое оказалось слишком болезненным для ребенка – уход из семьи отца, смерть одного из родителей, долгое отсутствие матери. Ребенок теряет объект, а вместе с ним и все функции, которые развивались в союзе с этим объектом. Потеряв отца, например, ребенок наоборот, может слишком сильно «прилипнуть» к матери из страха потерять ее. Он будет стремиться слиться, снова стать одним целым. И, как результат, схлопнется его потенциальное пространство, которое возникает только при сепарации ребенка от матери, не будет поля для развития символизации, а следовательно, и речи.

Ф. Дальто пишет: «Ребенка всегда подвергают риску, когда его резко и преждевременно, без подготовки отрывают от матери... В результате развивается патология, в силу которой субъект, не успевший приобрести черты индивидуальности, регрессирует до уровня внутриутробной жизни... и входит в двигательную, языковую, вербальную жизнь не так, как дети, оставшиеся при матери, – словно он еще не знает, кто он такой...» [4, с. 380–381, 383].

Как видим, для благополучного речевого развития ребенку нужно прожить симбиотическую стадию, слияние с матерью, получить опыт мгновенного удовлетворения своих потребностей и желаний. В определенное время (5–6 месяцев) для дальнейшего благоприятного развития ребенка, в том числе и речевого, ему необходимо, чтобы мама немного отдалась, чтобы она то пропадала, то появлялась, чтобы между возникновением потребности у ребенка и ее удовлетворением матерью

проходило некоторое время, в течение которого ребенок способен вынести и отсутствие матери, и напряжение от возникшей потребности. Тогда ребенок начинает видеть мать, действия, потребности, желания. Мать не раз их называла. Ребенок теперь знает, что он чувствует. Объекты, желания, действия сначала становятся репрезентациями во внутреннем мире ребенка, а затем облекаются в слова.

Однако если по каким-то причинам, когда пришло время сепарации, мать продолжает беспрекословно удовлетворять все желания ребенка, когда она по-прежнему рассматривает себя только в паре с ним и не может отпустить его даже на самую малость, речевое развитие ребенка также не происходит. П. Фонда считает, что «когда мы не можем отделить то, что является нашим, от того, что принадлежит другому человеку, просто потому что первое является идентичным второму, и различить их невозможно, возникает ощущение общности, и "мое" замещается на "наше"» [8]. Таким образом, мать и ребенок, которые находятся в слиянии, являются одним целым. «Отношения слияния характеризуются тем, что субъект воспринимает объект, с которым происходит слияние, как часть самости», – считает П. Фонда. Так ребенок может воспринимать мать как часть себя, свое продолжение. Поэтому функция речи, которой обладает мать, автоматически воспринимается ребенком как часть его собственной самости. При полном слиянии с матерью у ребенка не формируется потенциального пространства. Ему незачем символизировать объекты, чувства, желания. Незачем создавать их репрезентации и называть словами. Объекты присутствуют всегда, буквально. А поскольку для того, чтобы понять, что объекты существуют, нужно пережить их отсутствие, то это равносильно тому, что они отсутствуют вовсе. Ребенок не развивает свой «аппарат для думанья мыслей», психику, мозг, символическое мышление, речь, пока находится в слиянии с матерью. Ему это не нужно, ведь все эти функции уже есть у матери.

Таким образом, плавная, постепенная и своевременная сепарация ребенка от матери, основанная на доверительных отношениях, на опыте, полученном ребенком на симбиотической стадии, помогает ему обнаружить свою отдельность, непохожесть на мать, обнаружить и пережить то, что его желания и желания матери не совпадают и не удовлетворяются мгновенно, расстаться с ощущением всемогущества, сформировать мать как отдельный объект в своем внутреннем мире, обнаружить и назвать ее во внешнем. Можно утверждать, что поняв и приняв свою отдельность и индивидуальность, ребенок начинает говорить.

Процесс сепарации оказывает существенное влияние на речевое развитие ребенка, что видно из проведенного теоретического анализа, поэтому важно, чтобы он протекал как можно гармоничнее, комфортнее как для ребенка, так и для его матери. Такие условия и создаются в Службе ранней помощи при взаимодействии специалистов междисциплинарной команды.

Литература

1. Макаренко О. Доклад по дипломной работе «Развитие теории символизации в французской школе психоанализа». – URL: <https://psychic.ru/articles/somatic/article14.htm>
2. Троицкая Г. Ю. К вопросу о родительском просвещении как необходимом условии коррекционной работы учителя-логопеда. Текст научной статьи по специальности «Народное образование. Педагогика». – 2015.
3. Винникотт Д. В. Переходные объекты и переходные явления: исследование первого «не-я»-предмета / Антология современного психоанализа. Т.1. – М.: ИПРАН, 2000.
4. Дальто Ф. На стороне ребенка. – Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2017.
5. Кинодо Ж.-М. Приручение одиночества. Сепарационная тревога в психоанализе. – М.: Когито-Центр, 2008.
6. Малер М., Пайн, Ф., Бергман. А. Психологическое рождение человеческого младенца. Симбиоз и индивидуация. – М.: Когито-Центр, 2011.
7. Фонда П. Синдром цепляния / Перевод Можина А., научная редакция – Т. Пушкарева. – URL: <http://www.srpa.ru/biblioteka/biblioteka-on-line/261-paolo-fonda-qsindrom-czeplyaniyaq.html>.
8. Фонда П. Слияние и объектные отношения / Материалы трехлетней обучающей программы Ставропольской краевой психоаналитической ассоциации по психоаналитической психотерапии «Базовый курс».
9. Фонда П. Заметки о ранних стадиях развития личности. Перевод Е. Кисловой. Научная редакция Т. Пушкаревой / Материалы трехлетней обучающей программы Ставропольской краевой психоаналитической ассоциации по психоаналитической психотерапии «Базовый курс».

УДК 159.9

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

ПОДРОСТКОВАЯ АГРЕССИЯ КАК АНТРОПОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

TEENAGE AGGRESSION AS AN ANTHROPOLOGICAL PROBLEM

Аннотация. *Когда речь идет о подростковой агрессии, часто возникают вопросы: чем агрессия отличается от агрессивности, враждебности, гнева? Что считать нормальным в агрессивных проявлениях подростков, а что может вызвать настороженность? Какие модели поведения в отношении агрессивного подростка будут более эффективными? Автор статьи, исследуя данные феномены, пытается найти ответы на поставленные вопросы.*

Ключевые слова: агрессивность, агрессия, гнев, враждебность, фрустрация, расстройство личности, расстройство поведения, оппозиционно-вызывающее расстройство.

Abstract. *When it comes to teenage aggression, questions often arise: how is aggression different from aggressiveness, hostility, anger? What is considered normal in the aggressive manifestations of adolescents, and what can cause wariness? What behaviors regarding an aggressive teenager will be more effective? The author of the article, exploring these phenomena, tries to find answers to the questions posed.*

Key words: aggressiveness, aggression, anger, hostility, frustration, personality disorder, behavior disorder, opposition-causing disorder.

В последние годы в средствах массовой информации появляется все больше публикаций, посвященных насилию и агрессии в детской и подростковой среде. Научные данные подтверждают, что подростковому возрасту свойственно деструктивное поведение [3, с. 56]. Оно может проявляться в виде вандализма, употребления спиртных напитков, легких наркотиков, хулиганства. Часть подростков встает на путь антисоциального поведения, который впоследствии приобретает деструктивный характер большего масштаба [1, с. 67].

Как отмечают исследователи, агрессивность – это когнитивный, мыслительный конструкт, имеющий отрицательную направленность,

а агрессия – это разрушительные действия (поведение), связанное с причинением кому-либо ущерба, вреда [5, с. 13]. Взаимоотношения между агрессией и гневом зачастую трактуют неверно. Так, в поведенческом проявлении подростка гнев рассматривают как отрицательную, деструктивную эмоцию, даже если он обоснован и не приводит к отрицательным последствиям. Эмоция гнева не обязательно порождает агрессивное поведение. В данном случае можно говорить только о том, что при определенных условиях проявление злости или гнева может повысить вероятность появления агрессии. В то время как агрессивность – это черта личности, определяющая наступательность, активность, стремление к лидерству, конкуренцию, с одной стороны, и, с другой, в крайних формах, – деструкцию. Фактором агрессии выступает тревожность, когда подросток, часто желая произвести впечатление на окружающих, испытывает страх, обращая внимание больше на себя, а не на окружающих, приписывая им собственную враждебность. В случае, если подросток обладает высоким уровнем внутренней тревоги, он видит других людей как равнодушных и холодных. И тогда заметна следующая корреляция: чем меньше тревоги внутри, тем меньше враждебности вовне. Если говорить о депрессивных проявлениях в подростковом возрасте, то агрессия вовне будет направлена в меньшей степени, но может трансформироваться в аутоагрессию, направленную на себя. Подростки с суицидальной направленностью – это юноши и девушки с высоким уровнем тревожности. Что же касается понятия «враждебность», то это комплексный конструкт, который включает в себя убеждения, эмоции и поведение человека. Проведённые отечественные и зарубежные исследования подтверждают, что вербальной агрессии подвержены в большей степени девушки, в то время как уровень проявления злости, раздражения и гнева у них ниже, чем у юношей [5]. То есть существуют и специфические гендерные отличия в проявлении агрессии у подростков. Агрессия в психологическом процессе работы с подростками также понятие не однополярное. Частый и сложный вид отыгрывания переноса вовне (используя психоаналитическую концепцию) проявляется в том, что подросток представляет себя беспомощной жертвой плохого отношения и фрустраций со стороны окружающих. Когда он полагает, что его поведенческая агрессия – это последствия «реальности» в виде «нападающих» других, важно признать его неудовлетворенные нужды, но также объяснять ему, насколько он сам ответственен за свои фрустрации. То есть педагог-психолог в образовательной организации показывает подростку тактично, но настойчиво, что

тот сам участвует в создании своих проблем. Это может временно усилить проявления негативного переноса в виде гнева, что позволит затем исследовать те же трудности в ситуации здесь-и-теперь.

Таким образом, в ходе изучения проблемы агрессии в подростковом возрасте мы приходим к выводу о том, что самый весомый фактор формирования такого поведения не в биологической предрасположенности, не в социокультурных факторах, а в индивидуальном развитии, внутриспсихических конфликтах и структуре личности подростка. Изучение феномена агрессии выводит на понимание таких понятий, как «расстройство личности» и «расстройство поведения», так как нередко проявление подростковой агрессии начинает носить патологический характер.

Расстройство личности – это постоянно действующие модели разрушительного мышления, отрицательные дисфункциональные эмоции, чувства и деструктивное поведение. Для описания детей и подростков с проблемами поведения современные исследователи используют такие термины, как «расстройство поведения» и «оппозиционно-вызывающее расстройство».

Термин «расстройство поведения» касается повторяющейся и устойчивой схемы поведения, при которой нарушаются интересы и права других людей или нормы и правила поведения, принятые в обществе. К таким формам поведения относят агрессию по отношению к животным, людям, правонарушения [2, с. 79].

Оппозиционно-вызывающее расстройство – это алгоритм враждебного и вызывающего поведения, носящего негативный характер, который характеризуется следующими проявлениями: подросток легко раздражителен, часто вступает в спор со взрослыми на повышенных тонах, отказывается выполнять просьбы взрослых или установленные ими правила, поведение – демонстративно-вызывающее, в совершаемых проступках обвиняет окружающих людей, мстительность и повышенная раздражительность становятся качествами личности [2, с. 77].

Однако нужно отметить, что у значительного процента детей, получивших такой диагноз, в дальнейшем не проявляются специфические личностные расстройства или психопатия как тип организации характера. То есть расстройство поведения не позволяет предсказать, кто из детей будет в будущем испытывать трудности, а у кого проявится антисоциальное поведение. Таким образом, психологи сталкиваются с затруднительной ситуацией, потому что термин «расстройство поведения» не позволяет описать специфические черты, его можно поставить большому количеству детей. Однако все-таки можно диагностировать

высокую степень риска, которая приводит впоследствии к формированию психопатических черт личности. Это подростки, у которых проявляется высокий уровень бессердечия и безразличия. Они более агрессивны и рано начинают совершать правонарушения. Оценка этих черт основывается не на единичных поступках, а диагностируется во всех сферах жизни – дома, в процессе обучения, на работе, в общении с родными, соседями, друзьями и т.д. Без психолого-педагогического сопровождения эти черты выкристаллизовываются в определенный тип организации характера.

Наиболее эффективным методом работы с такими подростками является декомпрессионная образовательная модель, цель которой смягчить деструктивное поведение. Так как дети и подростки с агрессивным поведением не реагируют на наказание, оно не дает эффекта и не меняет их поведение. Поэтому родителям и педагогам важно не упустить ни одного, даже самого редкого, случая положительного, сочувственного, человеческого поведения со стороны детей и подкреплять его. Чем чаще подкрепляется положительное поведение, тем больше вероятность его повторения, то есть речь идет об оперантном обусловливании. В данном случае трудно решить возникшую проблему, если сохранять тот же подход, то же мышление, которое привело к этой проблеме. Это очень важный вывод, который мы можем сделать, полагаясь на изменения в системе образования и семейного воспитания, где за проявление агрессии и отклонения в поведении подростков ждет наказание, приводящее к еще большей агрессии.

Еще одним важным моментом в осознании агрессивного поведения является выяснение его причин. Если они неизвестны, наказание только способствует их усугублению. Клу Маданес описала взаимосвязь разного рода поведенческих нарушений у детей и подростков (с агрессивным поведением) с негативными изменениями внутри семьи. В этом случае семейная структура перестает быть фундаментом, обеспечивающим ребенку психологическую сохранность [6]. Отклоняющееся поведение подростков Маданес связывает с неверным распределением ролей в семье, неспособностью родителей формировать и развивать взаимоотношения между собой, соблюдать принятые всеми членами семьи договоренности. Когда родители выясняют, кто из них главный, они неспособны быть авторитетными для своих детей, а это является необходимым условием для обозначения границ в поведении подростка. Дети, с одной стороны, прибегают к различным формам отклоняющегося поведения, ведут себя агрессивно, а с другой – добиваются

солидарности в родительской семье, которая, объединяясь, помогает ребенку обрести душевное равновесие.

Еще одной причиной является неудовлетворенное стремление детей к родительской любви. Чаще всего родители неверно трактуют, что это такое, и подменяют проявление любви беспокойством за качество обучения, поведение в школе или считают, что она заключается в покупке дорогих вещей и подарков, в обеспечении материальной стороны жизни ребенка, в объятиях, поцелуях, беспричинной похвале, в то время как ребенок нуждается в настоящем, теплом психологическом и эмоциональном контакте, искренней заинтересованности его делами. Когда подросток не получает такой любви, он применяет поведенческие стратегии, носящие саморазрушающий характер, например, различные формы аутоагрессивного поведения.

Третья причина характеризует неспособность родителей справиться с трудностями, возникающими в жизни. В результате подросток может начать соревноваться с родителем за возможность быть более счастливым, чем он. Большинство родителей хотят своим детям счастья, но ребенок приобщается к счастью, копируя модели родительского поведения. Рядом с оптимистичным, уверенным родителем ребенок чувствует себя защищенным. Так формируется внутренняя способность быть счастливым и получать удовольствие от жизни.

Таким образом, возникновение агрессивного поведения подростков строится на понимании индивидуального развития, внутриспсихических конфликтов и структуры личности в целом, а также теории подкрепления, социального научения, внутренней мотивации и особенностей семейной модели взаимоотношений. Поэтому профилактикой агрессивного, разрушительного поведения может стать пересмотр взаимоотношений в семье, открытое обсуждение проблем, возможность говорить о своих чувствах, совершать как можно больше альтруистических поступков. Что же касается детей и подростков, имеющих поведенческие расстройства и высокие показатели агрессии, то, прежде всего, важно выявить причины такого деструктивного поведения и использовать декомпрессионную модель с позиций педагогической антропологии, позволяющую снизить проявления агрессии и оказать действенное влияние на дальнейшее поведение и развитие детей.

Литература

1. Бандура А., Уолтерс Р. Подростковая агрессия. – М., 2000.
2. Кент А. Кил. Психопаты. – М., 2015. – 319 с.
3. Можгинский Ю.Б. Агрессия подростков: эмоциональный и кризисный механизм. – СПб., 2009.

4. Паренс Г. Агрессия наших детей. – М., 2007.
5. Реан А. А. Агрессия и агрессивность личности // Психологический журнал. – 2006. № 5.
6. Савина О.О. «Особенности становления идентичности в подростковом и юношеском возрасте». – URL: [http:// www.new.psychol.ras.ru/conf/savina.htm](http://www.new.psychol.ras.ru/conf/savina.htm).
7. Семенюк Л. М. Психологические особенности агрессивного поведения подростков и условия его коррекции. – М., 2006.

УДК 3.37.373

Тинькова Елена Львовна

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

Tinkova E. L.

SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol

E-mail: tinkovae@mail.ru

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

ОБЕСПЕЧЕНИЕ БЕЗОПАСНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

EDUCATIONAL PROCESS SAFETY IN A MODERN EDUCATIONAL ORGANIZATION

Аннотация. *Безопасность участников образовательного процесса формируется с учетом многочисленных условий, в том числе социальных, природных, техногенных, информационных, экономических, психолого-педагогических. Каждый регион имеет свои особенности, учитывая которые возможно создать условия безопасной образовательной среды. Понимание учителем всего комплекса обозначенных проблем дает больше возможностей в развитии его компетентности в данном вопросе.*

Ключевые слова: комплексная безопасность, психологическая безопасность, компетентность, прогнозирование, неблагоприятные условия, патологический эффект.

Abstract. *The safety of participants in the educational process is formed taking into account numerous conditions, including social, natural, industrial, informational, economic, psychological and pedagogical. Each region has its own characteristics, given which it is possible to create conditions for a safe educational environment. The teacher's understanding of the whole complex of identified problems gives more opportunities in the development of his competence in this matter.*

Key words: complex safety, psychological safety, competence, prognostication, unfavorable terms, pathological effect.

В современной системе образования одним из наиболее важных направлений деятельности является обеспечение безопасности образовательного процесса. В этой связи актуализируется вопрос об обеспечении комплексной безопасности образовательной организации, которая включает защиту от прогнозируемых и реальных угроз техногенного, природного и социального характера [5].

Существенным вопросом является понимание опасностей, которые, может быть, и не несут прямой угрозы жизни и здоровью, но имеют отдаленные последствия. В частности, речь идет об информационной, экономической, экологической, а также психологической, дидактической и других видах угроз, влияющих на формирование программы безопасности образовательной организации [6].

Комплекс потенциальных или явных опасностей, возникающих в окружающем социуме (среде), не может быть нейтрализован действиями в каком-либо одном направлении: правовом, информационном, экономическом, техническом, кадровом или организационном. Изучение причин происшествий и негативных факторов жизнедеятельности образовательного учреждения (социальных, природных, техногенных) позволяет с высокой вероятностью предвидеть зарождение любой потенциально опасной ситуации и последующие стадии ее развития.

Знание причин и стадий развития опасностей и негативных факторов позволяет с большой вероятностью предвидеть зарождение потенциально опасной ситуации, оценить ее последующее развитие и степень риска. Использование здоровьесберегающих технологий обучения, рекомендаций психологов, психофизиологов, специалистов в области безопасности жизнедеятельности и постоянный контроль позволят улучшить общее состояние безопасности образовательного учреждения и всей образовательной системы.

В этой связи необходимо принять во внимание, что каждая отдельно взятая территория (район, край, область) имеет свои особенности экологических, экономических и других условий, влияние которых на человека в контексте угроз жизни и здоровья может иметь серьезные

последствия. Поэтому комплексные программы по обеспечению безопасности образовательных организаций, находящихся в различных территориях, помимо компонентов обязательных для программ такого характера (обеспечение пожарной безопасности, антитеррористическая безопасность и т.д.), должны иметь специфические элементы, связанные с особенностями данной территории.

Обеспечение безопасности образовательного процесса во многом зависит от педагога, компетентность которого отражает не только отраслевую специфику профессиональной деятельности, но и глубокие знания необходимых элементов по формированию комфортной и безопасной образовательной среды для всех участников образовательного процесса.

При создании такой системы, помимо вышеназванных факторов, важным компонентом является формирование у педагога компетентности в области сохранения здоровья всех участников образовательных отношений, а также способности взаимодействовать с обучающимися, имеющими ограниченные возможности здоровья разной этиологии и степени тяжести [2, 5].

Главный постулат, что здоровье – это важнейшая ценность, которая дается каждому из нас при рождении, в системе обеспечения безопасного образовательного процесса является центром, вокруг которого формируется вся система. Здоровье детей, подростков и молодежи является главным стратегическим направлением в развитии страны. Однако в настоящее время проблема сохранения здоровья стоит как никогда остро. По статистическим данным, состояние здоровья подростков и молодежи в России вызывает обоснованную тревогу. По данным Министерства здравоохранения и социального развития РФ, уже в дошкольном возрасте более чем у 2/3 детского контингента (68 %) возникают множественные нарушения функционального состояния, 17 % детей имеют хронические заболевания и только 1 ребенок из трех остается здоровым [4, 5].

По данным института возрастной физиологии около 20 % детей, приходящих в школу, имеют нарушения психического здоровья пограничного характера. Однако к концу 1 класса число таких детей превышает 60 %. За годы обучения в школе в пять раз возрастает число детей с нарушениями зрения и осанки, в четыре раза количество нарушений психического здоровья [5].

Региональные показатели здоровья молодых людей, обучающихся в образовательных организациях различного вида, имеют аналогичные

тенденции, но бывают более или менее выражены в зависимости от экологических, социально-экономических, национально-этнических особенностей региона.

Исследования, посвященные изучению этой проблемы, широко представлены в научной литературе и указывают на многообразие нарушений развития в неблагоприятных условиях окружающей среды [3]. Среди них наиболее часто ученые акцентируют внимание на влиянии на процессы онтогенеза таких экзогенных факторов, как экологическая ситуация, радионуклиды, микроэлементы, лекарственные препараты, различные биологические агенты.

Однако в действительности приоритетными чаще являются проблемы образования и достижения его высокого уровня любой ценой, даже в ущерб здоровью обучающихся и обучающихся. Такая образовательная стратегия и тактика, исчерпывающая ресурсы здоровья в процессе обучения, в принципе бесперспективна [1,5].

Как отмечает М. М. Безруких, у школы есть возможность реализовывать задачи, связанные с сохранением и укреплением здоровья учащихся, так как дети находятся в школе достаточно длительный период времени – 9–11 лет. По результатам многочисленных исследований специалистов, доля школьных факторов риска, которые оказывают отрицательное влияние на состояние здоровья детей, составляет от 20 до 40 % [3]. Это объясняется в первую очередь тем, что школьные перегрузки являются длительно действующим стрессорным фактором. При этом период школьного обучения является для физиологии ребенка временем интенсивного роста и развития, а негативные факторы оказывают неблагоприятное воздействие на психофизическое развитие ребенка [7].

В этой связи для формирования комплексной системы безопасности образовательного процесса необходимо не только наличие в школе программы применения здоровьесберегающих технологий, но и реальное использование ее на практике. Важно, чтобы реальная картина о состоянии здоровья каждого ученика была учтена в процессе учебной деятельности [7].

Оценка сформированности структуры комплексной безопасности в образовательной организации является важным этапом определения эффективности созданной программы. При этом важно определить наиболее чувствительные индикаторы, позволяющие выявлять как явные угрозы, так и потенциально опасные ситуации с пролонгированным эффектом.

Однако обеспечение комплексной безопасности в полном объеме и с высокой долей эффективности возможно лишь при непосредственном

взаимодействии различных ведомств, обеспечивающих комплексную безопасность.

Объединение усилий специалистов различного профиля в первую очередь связано с совместными действиями по разработке плана действий в соответствии с характером возникшей опасной ситуации.

Это является главным фактором успешности мероприятий, направленных на обеспечение безопасности участников образовательных отношений. Этот вопрос широко освещается в зарубежной научной литературе, где описывается опыт эффективной работы по совершенствованию управленческого, правового, кадрового ресурсов при обеспечении комплексной безопасности образовательной среды. Главным при этом является подготовка специалистов, обладающих компетенциями в области обеспечения различных аспектов безопасности образовательной среды в целом и участников образовательных отношений в частности, которые обладают навыками создания, поддержки и коррекции состояния безопасности образовательной среды [6, 8]. В этой связи обучение студентов педагогических вузов способам ведения образовательной деятельности с учетом создания безопасной образовательной среды выходит в разряд приоритетных задач, от своевременного решения которых во многом зависит безопасное будущее подрастающего поколения.

Литература

1. Ахмина Н. И. Антенатальное формирование здоровья детей. – М.: МЕДпресс-информ, 2005. – 208 с.
2. Баева И. А., Рубцов В. В. Образование как национальный ресурс сохранения здоровья школьников и обеспечения психологической безопасности // Информационно-методический бюллетень Городской экспериментальной площадки второго уровня / Ред.-сост. И. А. Баева, В. В. Ковров. – М.: ЭконИнформ, 2009. – № 2. – С. 3–8.
3. Безруких М. М. Здоровье школьников, проблемы, пути решения // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – № 9. – С. 11–16.
4. Бецкий О. В. Миллиметровые волны и живые системы / О. В. Бецкий, В. В. Кислов, Н. Н. Лебедева. – М.: САЙНС-ПРЕСС, 2004. – 272 с.
5. Гришанова О. С. Сопровождение здоровья учащихся в образовательном учреждении: система работы, мониторинг / О. С. Гришанова, Е. В. Гусева. – Волгоград: Учитель, 2010. – 248 с.
6. Коробейников А. А. Актуальная европейская проблема: внедрение здоровьеразвивающей педагогики // Пульс. – М., 2009. – 264 с.
7. Физиология развития ребенка. Руководство по возрастной физиологии. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2010. – 768 с.
8. Florida State Dept. of Education T, Southeastern Regional Vision for Education (SERVE) T. Voices from the Field: Working Together for Safe and Secure

Schools. Summary of Findings from Florida Education Commissioner Charlie Crist's School Safety and Security Summits. [serial online]. October 1, 2002; Available from: ERIC, Ipswich, MA. Accessed June 1, 2011.

УДК 159.9

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.

Municipal Budget Preschool Educational Institution

Kindergarten №72 «Bereginya».

E-mail: 72_bereginy@mail.ru

**СОЗДАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИ КОМФОРТНОЙ
И БЕЗОПАСНОЙ СРЕДЫ В ДОШКОЛЬНОЙ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ КАК УСЛОВИЕ
ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ**

**CREATING A PSYCHOLOGICALLY COMFORTABLE AND SAFE
ENVIRONMENT IN A PRESCHOOL EDUCATIONAL
ORGANIZATION AS A CONDITION FOR ENSURING
THE QUALITY OF EDUCATION**

Аннотация. *Статья посвящена проблеме создания психологически комфортной и безопасной образовательной среды в дошкольной образовательной организации, анализируются риски и перспективы.*

Ключевые слова: психологически комфортная и безопасная образовательная среда, участники образовательных отношений, качество образования.

Abstract. *The article is devoted to the problem of creating a psychologically comfortable and safe educational environment in a preschool educational organization; risks and prospects are analyzed.*

Key words: psychologically comfortable and safe educational environment, participants in educational relations, the quality of education.

Приоритетным направлением деятельности образовательных учреждений является повышение качества образования, совершенствование его содержания, структуры и механизмов в новых изменяющихся условиях.

Мнения теоретиков и практиков по вопросам качества образования во многом схожи и позволяют отметить следующие основные позиции:

- реализация в учреждении прав ребенка на личностное и интеллектуальное развитие в соответствии с его возможностями и потребностями;
- общая стратегия образовательного учреждения (режим работы, выбор эффективных программ и технологий, организация научно-методической поддержки, повышение профессиональной компетентности педагогов т.д.);
- создание условий в образовательном учреждении (активная работа психологической службы с педагогами, родителями и детьми; комплексная образовательная среда, ориентированная на самореализацию личности ребенка; профессиональная поддержка и помощь психолога в создании и поддержании положительного микроклимата в коллективе);
- разработка системы стимулирования эффективной работы педагогов;
- создание условий для развития творческой деятельности педагога в комфортной среде, ориентированной на научно-исследовательскую и экспериментальную работу;
- осуществление образовательной деятельности с учетом профессиональных запросов педагогического коллектива и ориентации на потребности и запросы семьи;
- систематический мониторинг осуществления педагогического процесса и принятие управленческих решений и т.д.).

По мнению ученых (И. Баева, С. Вершловский, А. Лебедев, В. Слободчиков и др.), безопасность является базовой психологической характеристикой образовательной среды. А к необходимым условиям повышения качества образовательной сферы можно также отнести создание психологически безопасной и комфортной образовательной среды.

Психологический компонент является основополагающим в обеспечении возможности удовлетворения потребностей субъектов образовательного процесса, в их ощущении собственной безопасности, развитии самооценки, становлении положительной «Я-концепции», признании со стороны коллектива и самореализации [3, с. 34].

Под психологически безопасной и комфортной средой ученые понимают благоприятную среду жизнедеятельности человека, а также

окружающие его общественные, материальные и духовные условия, которые положительно влияют на здоровье личности [1].

Также можно сказать, что это динамичная, развивающаяся, психологически поддерживающая личность система, основу которой составляет эмоционально-комфортная среда и эффективный режим организации жизнедеятельности всех субъектов образовательного процесса.

Психологическая безопасность, по мнению И.А. Баевой, это «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» [2].

На основе исследований ученых Э. Э. Сыманюк и М. Ф. Секач определены характеристики психологической безопасности образовательной среды:

- приоритетность диалогической направленности субъектов общения;
- положительное отношение к базовым компонентам образовательной среды у всех ее участников;
- преобладание гуманистической центрированности у субъектов взаимодействия;
- удовлетворенность образовательной средой и т.д. [7].

Ключевой особенностью комфортной образовательной среды можно считать ее способность обеспечить каждому из педагогов потенциал и ресурсы для эффективной самореализации, самосовершенствования и личностного роста. Мы также можем отметить важность повышения социально-психологической компетентности участников педагогического взаимодействия и родителей по вопросам психологической безопасности в процессе проведения семинаров, групповых дискуссий, родительских мероприятий по проблемам формирования эффективных моделей поведения и копинг-стратегий.

Вопросы безопасности и комфортности являются наиболее актуальными в личностном пространстве человека. Во многих исследованиях подчеркивается, что эффективное развитие личности возможно только при условии удовлетворения потребности в безопасности, когда внутренние ресурсы направлены не на защиту от субъективно воспринимаемой и переживаемой угрозы, а на собственное индивидуальное развитие.

Учеными подчеркивается, что для эффективного создания такой среды есть необходимость в выявлении потенциальных факторов (причин), которые могут нести угрозу или риски в данной среде и определении путей их предотвращения или устранения. В частности, Л. А. Газова в качестве общих факторов, вызывающих угрозы безопасности среды, выделяет условия:

- макросоциальные (системные кризисы в общественном развитии, дезориентация в ценностно-смысловой системе, недостаток объединяющей идеи нации, деформация мировоззренческих стереотипов, социально-экономическая нестабильность и др.);

- мезосоциальные (деформация моделей и норм поведения, отсутствие эффективной коммуникации, нарушение регуляторов социального поведения и т.п.);

- микросоциальные (неадекватность запроса социального окружения, одиночество, непродуктивность в реализации основных видов деятельности, некритичность по отношению к способам общения в группе и т.д.) [4].

Совокупность факторов риска, которые влияют на эффективность образовательной среды, могут включать в себя низкую познавательную и творческую активность воспитанников и педагогов; недостаточный уровень развития социокультурных умений и навыков; неполное обеспечение рабочими кадрами; негативные психологические характеристики субъектов образовательного процесса; несформированные представления о профилактике психического и физического здоровья [5].

Формирование безопасной и комфортной образовательной среды может осуществляться за счет комплекса превентивных мер, с помощью которых возможно предупреждать угрозы, минимизировать риски деструктивного и патогенного влияния и поддерживать оптимальные личностные ресурсы.

Л. М. Митина отмечает, что создание психологически комфортной и безопасной образовательной среды во многом зависит от педагогов и специалистов, работающих в дошкольном учреждении [6]. Именно педагогический коллектив может обеспечить эмоционально положительную насыщенность среды, ее содержательную трансформируемость, гибкость, функциональность и вариативность. Организация оптимальной среды также является одним из основных направлений деятельности социально-психологической службы конкретного образовательного учреждения. Роль специалистов заключается в превентивной и, в зависимости от ситуации, коррекционной и развивающей работе с участниками педагогического процесса. Необходимо проведение тренингов и

консультаций для сотрудников, родителей и детей, направленных на сохранение и развитие психического и социального здоровья, осуществлении сбора необходимой информации, координации работы педагогов с детьми и семьями на этапе выявления возможных психологических проблем.

Создание и развитие безопасной образовательной среды должно осуществляться в соответствии с принципами (И. А. Баева):

- формирование и развитие субъект-субъектных отношений;
- сотрудничество как совместная деятельность, общение и взаимопонимание, а также взаимная поддержка;
- субъектность и диалогизация отношений, установление межличностных связей, искренность и подлинность в отношениях;
- уважительное и доброжелательное отношение к личности [2].

По нашему мнению, помимо принципов, факторов риска возникновения отрицательного влияния или деструктивных изменений, следует обратить внимание именно на определение условий. Эти условия должны включать в себя комплекс организационных, диагностических, консультационных, экспертных, коррекционных, развивающих и формирующих мероприятий. Данные мероприятия последовательно реализуются в соответствии с поставленной целью и определенными задачами.

В антрополого-психологической модели образовательной среды, разработанной В. И. Слободчиковым, в качестве базового понятия используется совместная деятельность субъектов образовательного процесса. При этом, согласно автору, «образовательная среда представляет собой не данность совокупности влияний и условий, а динамическое образование, являющееся системным продуктом взаимодействия образовательного пространства, управления образованием, места образования и самих субъектов» [8].

Мы полагаем, что оценка и последующий анализ показателей психологической безопасности комфортности образовательной среды является условием для эффективной организации работы субъектов педагогического процесса в условиях внедрения новых образовательных и профессиональных стандартов.

По мнению исследователей, диагностическими показателями психологической безопасности образовательной среды являются:

- интегральный показатель отношения к образовательной среде;
- индекс психологической безопасности;
- индекс удовлетворенности взаимодействием в образовательной среде.

В рамках экспериментальной деятельности нами было проведено диагностическое исследование педагогического коллектива ДООУ № 72 «Берегиня», целью которого являлось анализ и оценка педагогами безопасности и комфортности образовательной среды. Для проведения диагностики использовались экспресс-методика по изучению социально-психологического климата в трудовом (педагогическом) коллективе О. С. Михалюка и А. Ю. Шалыто и методика «Оценка восприятия риска».

В качестве критериев психологической безопасности и комфортности образовательной среды рассматривались следующие:

- референтная значимость образовательной среды для педагогов;
- удовлетворение потребности коллектива в комфортном личностном общении и взаимодействии;
- отсутствие психологического насилия во взаимоотношениях;
- восприятие образовательной среды ее субъектами как психологически комфортной и безопасной;
- наличие психологических ресурсов развития образовательной среды.

Полученные результаты показали, что педагоги наиболее часто отмечали следующие негативные факторы, влияющие на безопасность и комфортность образовательной среды:

- большая наполняемость групп;
- повышенная ответственность, тревожность;
- завышенные требования к работе со стороны руководства;
- большая учебно-воспитательная нагрузка;
- эмоциональное выгорание;
- недостаточная компетентность во взаимодействии с детьми, имеющими особые образовательные потребности;
- перекалывание ответственности, необоснованные претензии.

Также педагоги называли следующие угрозы и риски для психологически безопасной среды ДООУ:

- конфликты в коллективе;
- физическое или психическое нездоровье (эмоциональное выгорание, агрессия);
- отсутствие психологической поддержки.

Психологическая комфортность и безопасность среды предполагает устранение или купирование, по возможности, стрессообразующих факторов в педагогическом процессе, уход от тревоги, напряжения или страха, преобладание внутренней мотивации поступков над внешней.

Это позволяет создать профессиональную атмосферу, которая стимулирует развитие творческого потенциала педагогов, способствует их самовыражению и самоактуализации. Психологическая комфортность дает ощущение защищенности, чувство удовлетворения профессиональной деятельностью и ее результатами, желание работать в ситуации успеха.

Литература

1. Ананьев В. А. Введение в психологию здоровья: учебное пособие. – СПб.: Балтийская Педагогическая Академия, 1997. – 148 с.
2. Баева И. А. Психологическая безопасность в образовании: монография. – СПб., 2002. – 271 с.
3. Баева И. А. Концепция психологической безопасности образовательной среды. – М., 2007. – 48 с.
4. Гаязова Л. А. Обеспечение комплексной безопасности образовательной среды и ее психологическое сопровождение // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2011. – № 142. – 33 с.
5. Маркеева М. В., Чувашова А. Е. Работа психолога по созданию психологически безопасной образовательной среды в условиях общеобразовательной школы // Молодой ученый. – 2014. – № 21.1. – С. 117–120. – URL: <https://moluch.ru/archive/80/13798/> (дата обращения: 30.09.2019).]
6. Митина Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя. – М.: Академия, 2004. – 320 с.
7. Секач М. Ф. Психология здоровья: Учебное пособие для высшей школы. – М: Академический Проект, 2003. – 192 с.
8. Слободчиков В. И. Лучшие страницы педагогической прессы. – 2001. – № 4. – С. 63–72.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Авдеева Лилия Николаевна – канд. пед. наук, доцент кафедры общей педагогики и образовательных технологий, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Агеева Нина Игоревна – старший преподаватель кафедры народного творчества и хореографического искусства, ГБОУ ВО «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.

Антонелене Элеонора Николаевна – заведующая МБДОУ детский сад комбинированного вида № 72 «Берегиня», г. Ставрополь.

Артеменко Ольга Николаевна – канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры дефектологии и инклюзивного образования, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Асланян Ануш Арутовна – магистрант, Армянский государственный педагогический университет им. Хачатура Абовяна, г. Ереван.

Ахмедова Эльмира Магомедгаджиевна – канд. пед. наук, доцент кафедра педагогики и образовательных технологи, ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет», г. Ставрополь.

Безносюк Надежда Григорьевна – заведующий, МБДОУ детский сад комбинированного вида № 59, г. Ставрополь.

Белоцерковец Наталья Ивановна – канд. пед. наук, доцент, заведующий кафедрой дошкольного и начального образования, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Берестовская Ольга Игоревна – канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики и психологии, Филиал государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт» в г. Железноводске.

Бобрышов Сергей Викторович – д-р пед. наук, профессор, старший научный сотрудник, профессор кафедры общей педагогики и образовательных технологий, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Богачева Ирина Викторовна – канд. филол. наук, доцент кафедры русского языка и литературы, Филиал государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт» в г. Ессентуки.

Бондаренко Станислав Викторович – канд. психол. наук, доцент, доцент кафедры психофизиологии и безопасности жизнедеятельности, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Борисова Татьяна Григорьевна – д-р. филол. наук, доцент, заведующий кафедрой русского, родных языков и лингводидактики, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Брюханова Ольга Анатольевна – музыкальный руководитель, МАДОУ «Детский сад №62», г. Казань.

Волобуева Евгения Валерьевна – канд. психол. наук, доцент, декан факультета искусств и физической культуры, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Гарина Юлия Николаевна – магистрант, ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», г. Казань.

Герман Роман Эдуардович – канд. ист. наук, доцент, младший научный сотрудник, доцент кафедры теории и методики истории и обществознания, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Гнедаш Евгений Сергеевич – магистрант, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Горностай Сергей Александрович – магистрант, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Гривенная Наталья Владимировна – канд. техн. наук, доцент, доцент кафедры математики, информатики и цифровых образовательных технологий, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Гузева Мария Владимировна – канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры общей педагогики и образовательных технологий, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Гукасова Марина Павловна – магистрант, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Дауров Аслан Маметбиевич – старший преподаватель кафедры физического воспитания и адаптивной физической культуры, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Дворникова Евгения Игнатьевна – д-р пед. наук, профессор, зав. кафедрой русской и мировой литературы и технологий обучения, ГБОУ

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

Дорошенко Мария Игоревна – заведующий отделения дополнительного образования детей, педагог-психолог, ГБОУ средняя школа № 257 Пушкинского района г. Санкт-Петербурга.

Жиденко Екатерина Анатольевна – старший преподаватель кафедры народного творчества и хореографического искусства, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Зима Виктория Андрониковна – канд. пед. наук, доцент кафедры дошкольного и начального образования, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Злобина Дарья Анатольевна – аспирант, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Зубрилин Константин Михайлович – канд. пед. наук, и.о. декана художественно-графического факультета, заведующий кафедрой живописи ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва.

Ивакина Виктория Вячеславовна – канд. психол. наук, доцент, доцент кафедры общей и практической психологии и социальной работы, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Иванов Виктор Михайлович – д-р с.-х. наук, профессор, профессор кафедры психофизиологии и безопасности жизнедеятельности, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Иохвидов Владимир Вячиславович – канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии, Филиал государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт» в г. Ессентуки.

Калинина Елена Валентиновна – канд. ист. наук, доцент кафедры теории и методики истории и обществознания, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Карапетян Сирануш Геворковна, канд. пед. наук, доцент, декан факультета специального и инклюзивного образования, Армянский государственный педагогический университет им. Х.Абовяна, г. Ереван.

Катилевская Юлия Александровна – канд. пед. наук, доцент кафедры общей педагогики и образовательных технологий, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Киричек Ксения Александровна – канд. пед. наук, доцент кафедры математики, информатики и цифровых образовательных технологий, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Клеменчук Светлана Петровна – канд. пед. наук, доцент кафедры народного творчества и хореографического искусства, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Клопихина Василина Сергеевна – канд. ист. наук, доцент кафедры теории и методики истории и обществознания, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Ключникова Ирина Владимировна – ассистент кафедры русской и мировой литературы и технологий обучения, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Коблева Анжела Лионтьевна – канд. психол. наук, доцент, доцент кафедры дополнительного образования, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Колесникова Татьяна Викторовна – канд. пед. наук, старший преподаватель кафедры дошкольного и начального образования, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Колпачёва Ольга Юрьевна – д-р пед. наук, доцент, профессор кафедры общей педагогики и образовательных технологий, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Красильников Владимир Вячеславович – канд. техн. наук, доцент кафедры математики, информатики и цифровых образовательных технологий, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Краснюк Людмила Владимировна – д-р экон. наук, профессор кафедры педагогики и психологии, Филиал государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт» в г. Ессентуки.

Левикин Антон Евгеньевич – преподаватель кафедры физической культуры, Филиал государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт» в г. Ессентуки.

Леонова Наталья Александровна – канд. ист. наук, доцент, доцент кафедры теории и методики истории и обществознания, декан педагогического факультета, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Лепетюхина Анастасия Сергеевна – учитель истории и обществознания, социальный педагог, МБОУ СОШ № 30, г. Михайловск.

Липилина Елена Юрьевна – канд. пед. наук, доцент кафедры общей педагогики и образовательных технологий, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Луговая Екатерина Александровна – канд. филол. наук, доцент кафедры русского, родных языков и лингводидактики, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Магомедов Руслан Расулович – д-р пед. наук, профессор, заведующий кафедрой физического воспитания и адаптивной физической культуры, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Мажаренко Светлана Викторовна – канд. пед. наук, доцент кафедры дополнительного образования, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Малиатаки Виктория Викторовна – канд. пед. наук, доцент кафедры математики, информатики и цифровых образовательных технологий, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Манагаров Роман Викторович – канд. пед. наук, доцент кафедры начального образования и гуманитарных дисциплин, Филиал государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт» в г. Буденновске.

Мелихова Виктория Игоревна – педагог-психолог, ГБОУ «Краевой психологический центр», г. Ставрополь.

Мизина Наталья Николаевна – канд. психол. наук, доцент, доцент кафедры психофизиологии и безопасности жизнедеятельности, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Михайличенко Станислав Дмитриевич – старший преподаватель кафедры народного творчества и хореографического искусства, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Михоненко Ольга Ивановна – ассистент кафедры общей педагогики и образовательных технологий, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Мищерина Ирина Владимировна – канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики и образовательных технологий, ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет», г. Ставрополь.

Москвитина Наталья Юрьевна – канд. психол. наук, декан факультета диффектологии и психологии, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Немашкалов Павел Григорьевич – канд. ист. наук, доцент, доцент кафедры теории и методики истории и обществознания, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Никабадзе Ольга Сергеевна – канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры общей и практической психологии и социальной работы, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Овчинникова Людмила Александровна – канд. психол. наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии, Филиал государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт» в г. Ессентуки.

Оленев Александр Анатольевич – канд. техн. наук, доцент, доцент кафедры математики, информатики и цифровых образовательных технологий, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Омарова Анна Дмитриевна – канд. физ-мат. наук, доцент, доцент кафедры математики и информатики, Филиал государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт» в г. Ессентуки.

Пагиев Владимир Бутузевич – канд. пед. наук, доцент, заведующий кафедрой физического воспитания, Филиал государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт» в г. Ессентуки.

Пелих Ольга Валерьевна – ассистент кафедры математики, информатики и цифровых образовательных технологий, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Погребная Яна Всеволодовна – д-р филол. наук, доцент, профессор кафедры русской и мировой литературы и технологий обучения,

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

Позднякова Ирина Робертовна – канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры русского, родных языков и лингводидактики, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Попова Эльвира Андреевна – старший преподаватель, ГАУ ДПО Институт развития образования Республики Башкортостан, г. Уфа.

Потехина Екатерина Валентиновна – канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры математики, информатики и цифровых образовательных технологий, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Ромаева Наталья Борисовна – д-р пед. наук, профессор, ГБУ ДПО «Ставропольский краевой институт развития образования, повышения квалификации и переподготовки работников образования», г. Ставрополь.

Рукавишниковна Елена Евгеньевна – канд. психол. наук, доцент, доцент кафедры дополнительного образования, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Рябченко Наталья Николаевна – канд. пед. наук, доцент кафедры русского, родных языков и лингводидактики, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Сайтханов Азат Фанисович – канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры специальной педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы», г. Уфа.

Селюкова Екатерина Алексеевна – канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры дошкольного и начального образования, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Семенова Татьяна Николаевна – канд. пед. наук, доцент кафедры коррекционной педагогики ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева», г. Чебоксары.

Сиволобова Нелли Александровна – канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры общей педагогики и образовательных технологий, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Слюсарева Анастасия Евгеньевна – магистрант ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва.

Слюсарева Елена Сергеевна – канд. психол. наук, доцент, доцент кафедры психофизиологии и безопасности жизнедеятельности, ГБОУ

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

Сляднев Александр Алексеевич – канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры народного творчества и хореографического искусства, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Сляднева Любовь Николаевна – д-р пед. наук, профессор, профессор кафедры народного творчества и хореографического искусства, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Смагина Мария Викторовна – канд. социол. наук, доцент, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Соина Валентина Мехридиновна – ассистент кафедры общей педагогики и образовательных технологий, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Соломонов Владимир Александрович – канд. психол. наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии профессионального образования Института образования и социальных наук, ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет», г. Ставрополь.

Строй Галина Владимировна – канд. психол. наук, доцент, доцент кафедры психофизиологии и безопасности жизнедеятельности, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Суменко Лариса Васильевна – канд. пед. наук, доцент кафедры общей педагогики и образовательных технологий, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Таранов Владимир Андреевич – канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики и психологии, Филиал государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт» в г. Железноводске.

Тинькова Елена Львовна – д-р биол. наук, доцент, заведующий кафедрой психофизиологии и безопасности жизнедеятельности, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Ткаченко Инна Николаевна – канд. биол. наук, доцент кафедры психофизиологии и безопасности жизнедеятельности, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Тонкин Владимир Сергеевич – канд. техн. наук, профессор, заведующий кафедрой математики, информатики и цифровых образовательных технологий, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Торосян Софик Вазгеновна – магистрант, Армянский государственный педагогический университет им. Хачатура Абовяна, г. Ереван.

Трембикова Алевтина Александровна – канд. пед. наук, доцент кафедры русской и мировой литературы и технологий обучения, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Тронина Лариса Анатольевна – д-р филос. наук, доцент, профессор кафедры философии и социально-гуманитарных дисциплин, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Тюренкова Светлана Алексеевна – канд. пед. наук, доцент кафедры психофизиологии и безопасности жизнедеятельности, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Федотова Татьяна Дмитриевна – старший преподаватель кафедры физической культуры, Филиал государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт» в г. Ессентуки.

Филиппова Вероника Анатольевна – аспирант кафедры общей педагогики и образовательных технологий, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Фомина Елена Алексеевна – канд. психол. наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии профессионального образования Института образования и социальных наук, ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет», г. Ставрополь.

Францева Елена Николаевна – канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры общей и практической психологии и социальной работы, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Хазова Снежана Александровна – д-р пед. наук, доцент кафедры общей и социальной педагогики, ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар.

Халилова Франгиз Адыль-кызы – старший преподаватель кафедры дошкольного и начального образования, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Хорошилова Евдокия Петровна – канд. пед. наук, доцент кафедры дошкольного и начального образования, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Хутиева Ольга Александровна – канд. филос. наук, доцент кафедры дошкольного и начального образования, Филиал государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт» в г. Железноводске.

Хуторской Андрей Викторович – член-корреспондент Государственной академии наук «Российская академия образования», д-р пед. наук, профессор, директор некоммерческого научно-образовательного частного учреждения «Институт образования человека», г. Москва.

Цвирко Наталья Ивановна – канд. биол. наук, доцент, доцент кафедры психофизиологии и безопасности жизнедеятельности, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Чепуков Константин Юрьевич – канд. пед. наук, доцент кафедры начального и дошкольного образования, Филиал государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт» в г. Железноводске.

Чотчаева Марина Юрьевна – д-р. филол. наук, доцент, профессор кафедры русской и мировой литературы и технологий обучения, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Чичухин Роман Олегович – магистрант, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Чупаха Ирина Валентиновна – канд. пед. наук, доцент кафедры дошкольного и начального образования, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Шакирова Гулия Ильшатовна – магистрант, ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», г. Казань

Шаповаленко Зинаида Ивановна – канд. психол. наук., доцент, доцент кафедры психофизиологии и безопасности жизнедеятельности, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Шумакова Александра Викторовна – д-р пед. наук, доцент, заведующий кафедрой общей педагогики и образовательных технологий, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Ямбург Евгений Александрович – действительный член (академик) Государственной академии наук «Российская академия образования», д-р пед. наук, профессор, заслуженный учитель России, директор Центра Образования № 109, г. Москва.

Яшуткин Вячеслав Анатольевич – канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры общей педагогики и образовательных технологий, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

СО Д Е Р Ж А Н И Е

ВМЕСТО ВВЕДЕНИЯ. К АКТУАЛИЗАЦИИ ОСНОВНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ СТРАТЕГИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

- Ямбург Е. А.** Трудный, но необходимый разговор (О разработке Стратегии развития воспитания в Российской Федерации) 5
- Хуторской А. В.** Принцип человекообразности образования – стратегическая основа самореализации ученика 24

РАЗДЕЛ 1

ПЕДАГОГ: ФЕНОМЕНОЛОГИЯ ПРОФЕССИИ И ЛИЧНОСТИ

- Бобрышов С. В.** Антропологические основы нормативного мышления, речи и деятельности в педагогической науке и образовательной практике 33
- Гарина Ю. Н.** Формирование корпоративной культуры педагогов как инновационная деятельность руководителя дошкольной образовательной организации 40
- Коблева А. Л.** Система дополнительного профессионального образования как ресурс развития педагогического капитала 46
- Колпачева О. Ю., Авдеева Л. Н., Хорошилова Е. П.** Антропологические идеи в педагогике Древней и средневековой Руси 52
- Овчинникова Л. А.** Психологическая антропология в контексте изучения развития личности современного педагога 57
- Сиволобова Н. А., Михоненко О. И.** Нормативно-правовые основы образования в контексте педагогической антропологии 61

РАЗДЕЛ 2

АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОДГОТОВКИ И СОПРОВОЖДЕНИЯ УЧИТЕЛЯ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Артеменко О. Н. Разработка учебно-методических материалов при создании специальных образовательных условий в вузе: анализ содержания и основных структурных компонентов	68
Ахмедова Э. М. Виды и особенности игровых технологий обучения	73
Позднякова И. Р. Антропологический подход к определению роли языка в развитии личности педагога	77
Рукавишникова Е. Е. Технологии сопровождения педагога в осуществлении профессиональной деятельности . . .	82
Селюкова Е. А., Москвитина Н. Ю., Колесникова Т. В. Воспитание личностно-профессиональных качеств будущего учителя в системе антропологического образования младших школьников	90
Суменко Л. В., Горностай С. А. Изучение осознания педагогами значимости работы по патриотическому воспитанию учащихся общеобразовательной школы	94
Таранов В. А. Подготовка студентов педагогического вуза к профессионально-педагогическому взаимодействию в дошкольной образовательной организации	100
Тюренкова С. А. Особенности процедуры оценивания деятельности учителя школы с учетом требований профессионального стандарта педагога в рамках организации внутреннего аудита	107
Фомина Е. А., Соломонов В. А. Исследование трудовой мотивации будущих педагогов и специалистов социальной сферы	114
Цвирко Н. И. К проблеме оценки качества педагогической деятельности	120
Шакирова Г. И. Деятельность методической службы как условие развития профессиональной компетентности педагогов дошкольной образовательной организации	129
Шаповаленко З. И. Развитие толерантности как профессионально-значимого качества студентов гуманитарной направленности	134

Шумакова А. В., Дворникова Е. И., Соина В. М. Готовность педагога к инновационной профессиональной деятельности: антропологический аспект	140
Яшуткин В. А., Халилова Ф. А. Антропологические основы профессиональной ответственности педагога	147

РАЗДЕЛ 3

АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ, ВОСПИТАНИЯ И РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА

Берестовская О. И. Воспитание как технология общественного развития	153
Краснюк Л. В. Необходимость формирования навыков общения у младших школьников в процессе обучения	158
Леонова Н. А., Тронина Л. А., Смагина М. В. Антропологические проблемы детства в вероучении нетрадиционных религиозных организаций Ставропольского края	166
Магомедов Р. Р., Дауров А. М., Ромаева Н. Б. Этноспорт как антропологический феномен	172
Мажаренко С. В., Безносюк Н. Г. Особенности формирования межкультурной компетентности детей в дошкольной образовательной организации	177
Москвитина Н. Ю., Хорошилова Е. П. Формирование полоролевой модели поведения в дошкольном возрасте на основе половой идентификации и развития соответствующих характеристик личности	183
Попова Э. А. Применение антропологического подхода к проблеме формирования нравственных отношений у детей старшего дошкольного возраста	190
Рябченко Н. Н. Антропологические основы изучения детской речи	196
Ткаченко И. Н. Антропологический подход в экологическом воспитании современного обучающегося в условиях глобальной трансформации современного мира	202
Хутиева О. А. Антропологические основы обучения, воспитания и развития ребенка с позиции педагогических взглядов	208

РАЗДЕЛ 4

АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОВРЕМЕННЫХ СТРАТЕГИЙ И ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Брюханова О. А. Нравственно-патриотическое воспитание детей средствами театрализованной деятельности	215
Иванов В. М., Строй Г. В. Новые знания, новые профессии, новые компетенции – парадигма развития высшего образования	221
Иохвидов В. В. Антропологически неприемлемые модели педагогического взаимодействия	227
Левикин А. Е., Федотова Т. Д., Пагиев В. Б. Влияние истории и этнических традиций на агрессивность в спорте .	232
Манагаров Р. В. Принципы организации современного обучающего процесса по иностранному языку для студентов-лингвистов	236
Мищерина И. В. Арт-терапевтические методы преодоления кризисных ситуаций студентами в вузе	243
Позднякова И. Р., Гнедаш Е. С. Современные инновационные средства обучения русскому языку	250
Федотова Т. Д., Пагиев В. Б., Левикин А. Е. Спортивная антропология как научное направление	255

РАЗДЕЛ 5

ПОТЕНЦИАЛ СОВРЕМЕННОЙ ИСТОРИЧЕСКОЙ, ХУДОЖЕСТВЕННОЙ И ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ АНТРОПОЛОГИИ (ЯЗЫК, ЛИТЕРАТУРА, ИСКУССТВО, ФИЛОСОФИЯ, ПРАВО, ИСТОРИЯ) В ОБОГАЩЕНИИ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ ОБУЧЕНИЯ, ВОСПИТАНИЯ И РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

Белоцерковец Н. И., Зима В. А., Чупаха И. В. Эффективная коммуникация детей дошкольного возраста в контексте познания законов художественного слова	261
Богачева И. В. Элементы пикарески в структуре образов в романе «Жизнь и необычайные приключения солдата Ивана Чонкина» В. Войновича	268

Борисова Т. Г., Луговая Е. А. Причины возникновения орфографических и пунктуационных ошибок в письменной речи обучающихся	275
Волобуева Е. В., Михайличенко С. Д., Чичухин Р. О. Антропологический подход в формировании профессиональных компетенций у кандидатов в мастера спорта по спортивным бальным танцам в условиях педагогического вуза	282
Герман Р. Э., Лепетюхина А. С. Функциональный потенциал курса обществознания в социализации личности обучающегося и профилактике отклоняющегося поведения	287
Зубрилин К. М., Слюсарева А. Е. Организация проектной деятельности на занятиях изобразительным искусством в пятом классе	293
Калинина Е. В. Воссоздание образовательных традиций русской дореволюционной школы в эмиграции (20-е гг. XX в.).	299
Клеменчук С. П., Агеева Н. И., Жиденко Е. А. Роль традиционной культуры Ставропольского казачества в формировании здорового образа жизни детей младшего школьного возраста	305
Клопихина В. С. Антропологические основы организации самостоятельной работы обучающихся по истории: обобщение опыта советской школы 1920-х гг.	312
Немашкалов П. Г. Проблемы развития женского образования на Кубани во второй половине XIX века	321
Погребная Я. В. Идеологическое и художественное значение парафраза романа «Герой нашего времени» М. Ю. Лермонтова в романе Дж. Литтелла «Благоволительницы»	328
Сляднева Л. Н., Слядnev А. А. Генезис одухотворенного движения в среде хореографической творческой антропологический взгляд	335
Трембикова А. А. Проблемы школьного анализа лирических произведений на уроках литературы	342
Чепуков К. Ю. Антропологическое значение изобразительного искусства в становлении человека как личности	347
Чотчаева М. Ю., Ключникова И. В. Художественные особенности изображения женского характера в условиях несвободы (на примере произведений Е. Гинзбург «Крутой маршрут» и Г. Яхиной «Зулейха открывает глаза»)	352

РАЗДЕЛ 6

ВОСПИТАНИЕ И ОБУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ В СИСТЕМЕ ИНКЛЮЗИВНОГО И СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

- Азатян Т. Ю.** Методы исследования, направленные на распределение межполушарной асимметрии нормально развивающихся детей и детей с нарушением умственного развития 8–11 лет 358
- Азатян Т. Ю., Асланян А. А., Карапетян С. Г., Торосян С. В.** Психолого-педагогическая помощь семьям и педагогам, работающим с детьми с тяжелыми и множественными нарушениями развития 365
- Бондаренко С. В.** Психологические аспекты развития коммуникативной культуры дошкольников с задержкой психического развития 370
- Гукасова М. П., Слюсарева Е. С.** Исследование психологических барьеров взаимодействия волонтеров и слепоглых взрослых 376
- Дорошенко М. Г.** Эмпирическое исследование психологического благополучия взрослых лиц с комплексными нарушениями слуха и зрения 383
- Мизина Н. Н.** Психологическая поддержка семей младших школьников с ограниченными возможностями здоровья, обучающихся в инклюзивном образовательном учреждении 388
- Сайтханов А. Ф.** Социокультурная реабилитация детей с расстройствами аутистического спектра 394
- Семенова Т. Н.** Народная загадка как средство познавательно-речевого развития дошкольников с ЗПР в контексте антропологического подхода к коррекционной работе 401
- Филиппова В. А.** Опыт оказания социально-педагогической помощи семьям, воспитывающим детей-инвалидов (на примере проекта «Мамина школа») 405

РАЗДЕЛ 7

АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ЦИФРОВИЗАЦИИ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

- Гузева М. В.** Проблема совершенствования профессиональной подготовки будущих педагогов в современных медиаусловиях 413

Киричек К. А., Оленев А. А., Потехина Е. В. Применение информационных технологий в преподавании математических дисциплин бакалаврам педагогического образования	418
Красильников В. В., Малиатаки В. В., Тоискин В. С. Трансформация образовательной экосистемы под влиянием цифровизации образования	424
Малиатаки В. В., Пелих О. В. Оптимизация содержания онлайн-курсов для слушателей программ переподготовки на основе принципов педагогической антропологии	428
Омарова А. Д. Актуальные проблемы информационной концепции изменения природы человека	434
Хазова С. А., Липилина Е. Ю., Гривенная Н. В. К вопросу о коммуникативной компетентности будущих специалистов и основах ее формирования в условиях дистанционного образования	439

РАЗДЕЛ 8

АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБЕСПЕЧЕНИЯ КОМПЛЕКСНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАНИЯ

Ивакина В. В. Социально-психологические особенности личности трудных подростков-воспитанников детского дома	446
Магомедов Р. Р., Злобина Д. А. Исследование функционального состояния дыхательной системы девушек	452
Мелихова В. И. Влияние сепарационного процесса на речевое развитие ребенка раннего возраста	458
Никабадзе О. С. Подростковая агрессия как антропологическая проблема	465
Тинькова Е. Л., Катилевская Ю. А. Обеспечение безопасности образовательного процесса в современной образовательной организации	470
Францева Е. Н., Антонелене Э. Н. Создание психологически комфортной и безопасной среды в дошкольной образовательной организации как условие обеспечения качества образования	475
Сведения об авторах	482

Научное издание

АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К РЕАЛИЗАЦИИ
СТРАТЕГИЙ И ТЕХНОЛОГИЙ СОВРЕМЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

МАТЕРИАЛЫ

XV Международной научно-практической конференции

ANTHROPOLOGICAL APPROACHES
TO THE IMPLEMENTATION OF STRATEGIES
AND TECHNOLOGIES OF MODERN
PEDAGOGICAL EDUCATION

MATERIALS

of the XV International scientific and practical conference

Публикуется в авторской редакции

Подписано в печать 19.12.2019

Формат 60x84/16	Бумага офсетная	Гарнитура «Times New Roman»
Усл. печ. л. 32,43	Тираж 70 экз.	Заказ 171

Издательство Ставропольского государственного
аграрного университета «АГРУС»,
355017, г. Ставрополь, пер. Зоотехнический, 12.
Тел/факс (8652) 35-06-94.
E-mail: agrus2007@mail.ru

Отпечатано в типографии «Идея+»