

Технология гуманизации современной образовательной среды

Тихомирова Т. С.¹

Россия, г. Москва, РЭУ им. Г. В. Плеханова

Профессиональный девиз Георгия Владимировича Дорофеева — «не ученик для математики, а математика как наука для ученика» — точно отражает суть гуманизации образования как ведущего направления преобразований современной образовательной среды. С гуманистических позиций задача математики, как и образования в целом, вооружить ребенка, студента, учителя именно теми средствами, которые позволяют каждому из нас стать успешными в жизни. По общенаучному философскому определению «гуманизм в широком смысле — это исторически изменяющаяся система воззрений, признающая ценность человека как личности, его права на свободу, счастье, развитие и проявление своих способностей, считающая благо человека критерием оценки социальных институтов, а принципы равенства, справедливости, человечности — желаемой нормой отношений между людьми» [6, 99].

Гуманистические принципы, лежащие в основе современных процессов инновационного развития и модернизации, *определяют их стратегическую направленность*, а именно:

- преодоление безличности образовательного процесса, его практическую значимость;
- создание условий для личностного развития и реализации потенциальных возможностей, которые заложены в каждом человеке и определяют уровень не только личностного, но и общественного развития;
- здоровьесбережение, приоритет общечеловеческих ценностей;
- воспитание активной, деятельной, творческой личности, способной осуществлять выбор и нести за него ответственность.

В то же время социологические исследования, проводимые в России и за рубежом, показывают, что именно в последние годы наблюдается рост психических заболеваний у детей и существенное ухудшение их здоровья по многим другим показателям. Получаемые результаты буквально кричат детскими устами: «Нам плохо! Помогите!». О возрастании напряженности в среде развития ребенка, трудно преодолимой для детской психики, говорят результаты *анализа положения детей в РФ за период с 2000 по 2011 год, изложенные в материалах Совместного доклада Независимого института социальной политики и Детского фонда ООН (ЮНИСЕФ)*:

- *Россия вошла в тройку стран с самыми высокими показателями подросткового суицида;*

¹ Tatyana_tih@mail.ru

- *наблюдается рост заболеваемости детей по всем классам болезней;*
- *возрастает распространенность среди детей и подростков психических расстройств;*
- *наблюдается снижение возраста приобщения к алкоголю, рост токсикомании;*
- *по оценкам ВОЗ Россия вышла на четвертое место по распространенности табакокурения среди подростков.*

Эти факты — яркое свидетельство неблагополучия в детской среде, несмотря на то, что именно в последнее десятилетие процессы гуманизации образования затрагивают практически все образовательные уровни. Могут ли быть связаны детское неблагополучие и процессы гуманизации? Т.е. могут ли сами процессы гуманизации современной образовательной среды стать причиной этого неблагополучия и источником других рисков для личностного развития и здоровья детей?

Возникновение подобных вопросов актуализирует проблему создания таких инновационных технологий гуманизации образовательной среды, практическая реализация которых на разных средовых уровнях, в том числе на уровне математического образования, не только приводит к достижению технологического результата.

Сформулирована следующая гипотеза: подобная технология должна строиться исходя из актуального состояния образовательной системы и среды, но с учетом информации о прошлом, необходимой для того, чтобы определить механизмы перехода к новым качественным результатам.

С этой целью решены следующие задачи:

- выявлены факторы рисков для личностного развития и здоровья в образовательном процессе школы, источником которых может быть содержание образовательной среды педагогов и школьников;
- определены возможные причины возникновения таких рисков;
- разработана структурно-функциональная (технологическая) модель, определены технологические условия и требования, при которых образовательная среда будет действенным механизмом достижения новых образовательных результатов.

1. Понятие риска в системной методологии

Методология современного образования строится на основе системно-деятельностного компетентностного подхода. В системной методологии понятие «риск» связывается с процессом принятия решений. Под принятием решений понимается процесс мышления, лежащий в основе проектирования систем, с помощью которого составляются планы и выбираются варианты для реализации. В теории принятия решений рассматриваются следующие основные ситуации: определенность, риск, неопределенность и неточность (некорректность, неясность) [4, 262]. В отношении образовательного процесса в школе их возникновение связано с тем, на

основе какой информации определяется его содержание и структура, как определяются ключевые термины современного образования, в частности, «личность», «здоровье», «компетентность», на основе каких методологических убеждений проектируется содержание, насколько развиты у педагогов необходимые для этого способности и т.п.

Каждую из ситуаций можно описать следующими характеристиками:

- Ситуация определенности характеризуется наличием полной информации о значении результатов и состояний обучающихся в различных ситуациях образовательного процесса.
- Ситуация риска характеризуется известными значениями результатов и относительной вероятностью возможных состояний.
- В ситуациях неопределенности значение результатов может быть известно, но нет никаких сведений о вероятности состояний.
- В ситуациях неясности (неточности, некорректности) события (явления, понятия) определены нечетко и их трудно классифицировать.

Нередко понятия неопределенности и неясности отождествляются. Однако для рассматриваемой проблемы является важным осознавать разницу между ними. Понятие неопределенности означает случайный характер ожидаемых результатов (событий, ситуаций, состояний), которые могут быть хорошо описаны. В то время как неясность связана с неясным (неточным, некорректным) описанием и плохим определением какого-либо события, явления или понятия. Как показало проведенное исследование именно неясность (неточность, некорректность) информации (ключевых понятий, методологических принципов, оснований и убеждений) становится одним из основных механизмов рисков при организации на ее основе образовательного процесса в школе. Под риском в данном случае понимается угроза негативных последствий собственной деятельности, потери средовых и личностных ресурсов в результате действий в конкретных ситуациях образовательного процесса.

2. Образовательная среда как источник рисков для личностного развития и здоровья

Современная образовательная среда формировалась в условиях традиционного образования, ценностно-смысловую основу которого составляли представления о существовании объективного, «эталонного», научно — обоснованного и практически подтвержденного знания, способах передачи его ученику и последующего контроля точности воспроизведения этого знания самим учащимся. На подобном представлении о качестве образования строилась вся образовательная вертикаль.

К отличительным чертам традиционной образовательной среды могут быть отнесены:

- содержательная наполненность, сформированная без учета потребностей, интересов, ресурсных возможностей ее обитателей;

- постоянное присутствие оценочной составляющей, построенной по принципу «правильно — неправильно», ее личностная направленность как выражение субъективного отношения педагога;
- позиция учителя, в соответствии с которой ему априорно присваивается статус человека, владеющего единственно правильной истиной;
- позиция ученика, который является объектом педагогических воздействий, без оценки средового влияния и внутреннего (организмического) состояния школьника.

Образовательная среда в традиционной логике поддерживала развитие стремлений и способностей человека к подчинению себе, формирование соответствующих установок, черт характера, нередко программируя поведение ребенка и выбор жизненного пути окружающими его взрослыми. Образовательная деятельность в такой среде легко становилась деятельностью по принуждению [23; 24]. Деятельность, не соответствующая потребностям и ресурсным возможностям исполнителя, — это источник угрозы его благополучию. Она может приводить к отказам, срывам, которые часто оборачиваются «травмами, издержками, являются своеобразной высокой «ценой» за непосильную деятельность». Именно «непосильная цена» за результаты обучения становилась в традиционной образовательной среде причиной повышенной утомляемости, школьной дезадаптации и потери здоровья [20, С. 19].

В современной образовательной среде становятся значимыми другие ценностные ориентиры:

- соответствие получаемых знаний общественным и личным потребностям;
- практическая ценность и востребованность получаемых знаний;
- адекватность усилий, затраченных со стороны субъектов образования, полученному практическому результату;
- соответствие формируемых качеств личности запросам общества и самой личности.

Среди наиболее распространенных форм гуманизации школьного образования:

- организация образовательного процесса на диагностической основе;
- смещение образовательного центра в сторону гуманитарных дисциплин;
- введение в образовательный процесс здоровьесберегающих технологий и программ;
- профильное обучение;
- внедрение в образовательную практику метода проектов как универсальной образовательной технологии.

Однако системный анализ образовательной среды педагогов во взаимосвязи с конечным результатом их профессиональной деятельности позволил выявить нарушение гуманистических принципов при реализации практически всех форм гуманизации образования [20; 22].

2.1. Недостаточная проработанность методологии современного образования

В традиционной педагогике задачи личностного развития, сохранения и укрепления здоровья детей возлагались на психологическую службу [8]. С переходом к новой образовательной парадигме их решение становится функциональной обязанностью педагога. Однако при традиционных образовательных стандартах в высшей школе необходимые для этого психолого-педагогические компетенции не осваивались. В соответствии с Федеральным законом «Об образовании» (ст. 26) компенсировать недостаток профессиональной подготовки педагогов призвана система дополнительного образования (повышения квалификации). В то же время ресурсов, необходимых для этого, в готовом виде в этой системе не оказалось [18, С. 257; 21]. Педагогическая наука, также формировавшаяся в условиях традиционных ценностных ориентиров, оказалась неготовой к оказанию методической поддержки нового образовательного курса. Ее состояние в тот период, когда наиболее значимыми для общества стали проблемы качественного образования, когда уже началась работа над проектом нового образовательного стандарта, характеризовалось недостаточной осознанностью инновационной сути не только качества образования, но и самого образования [25, С. 4]. Сегодня ситуация мало изменилась, что подтверждается отсутствием в образовательной среде педагогов и образовательной среде школьников согласованного и научно обоснованного определения таких базовых понятий как «личность», «компетентность» и «компетенция».

2.2. Традиционные ценностные ориентиры как источники рисков

Успешность процессов гуманизации образования в большой степени определяется тем, на какую психологическую основу опирается учебный процесс, как организуется учебная коммуникация, какую позицию занимает педагог по отношению к учению и ученику. Обобщив существующие теоретические концепции личностного развития, выделим два направления: биогенное (организмическое) и социогенное.

Сторонники первого направления отдают безусловный приоритет наследственности. С этой точки зрения развитие человека предопределено его врожденными данными. Если школа или учитель придерживаются подобных взглядов, то их задачей становится оказание помощи школьнику в раскрытии и реализации имеющихся способностей. При этом чаще всего учитель и школа фактически снимают с себя ответственность за низкие результаты обучения и формирующиеся личностные качества у тех учеников, которые отнесены к категории неспособных. Существование подобной проблемы среди математиков и ее влияние на судьбу учеников подчеркивает Н.Ф.Талызина: «К сожалению, практика показывает, что большая часть математиков — приверженцы генетической природы математических способностей. Так, довольно часто учителя математики объясняют плохую успеваемость ученика по математике тем, что у него нет математических способностей. При этом могут добавить, что и родители этого ученика не отличались большими

успехами по математике. Очевидно, что эти учителя признают врожденность математических способностей и не считают возможным их формирование в процессе изучения математических дисциплин. В этом случае учитель фактически снимает с себя ответственность за успехи учащихся» [16, С. 12–13]. С этих позиций усугубить ситуацию может ранняя профилизация школьного обучения. По мнению Л. С. Выготского детская психика настолько пластична, что спрогнозировать будущее развитие ребенка весьма проблематично. Поэтому деление школьников в раннем возрасте на математиков и гуманитариев может стать механизмом неполноценного развития ребенка или внутриличностных барьеров, как у педагога, так и у школьника, в результате чего учитель непрофильного предмета теряет мотивацию учить и повышать свою квалификацию, а школьник изучать этот предмет. В то же время результаты проводимых исследований показывают, что, действительно, существуют границы возможных достижений человека, но диапазон их достаточно велик [5]. Хотя, безусловно, уровень математической подготовки не может быть единым для всех детей.

По мнению сторонников социогенного направления, приоритет которого можно заметить в современной образовательной среде, именно средовое воздействие определяет становление и развитие человека, поэтому способности, необходимые для изучения того или иного предмета, можно развить у любого ребенка. В русле данного направления задачей учителя становится «формирование математических способностей у обучаемых в процессе изучения ими математических дисциплин» [16, С. 12–13]. Это направление может быть более продуктивным для учителя и для ученика и в большей степени соответствовать гуманистическим принципам за счет снижения рисков, связанных с оценочной деятельностью педагога. В то же время позиция учителя — приверженца этого направления может стать источником постоянного профессионального стресса и барьером для личностного развития детей на уровне позиций коммуникативного взаимодействия и распределения ответственности за качество образовательного результата. «Нет плохих учеников — есть плохие учителя», — говорили в 30-е годы. Такие же тенденции присутствуют в образовательной среде педагогов сегодня. Например, при организации психосберегающего образовательного процесса учитель должен не только учесть абсолютно все индивидуальные особенности школьников, но и исключить «какие бы то ни было вредные средовые влияния». Ответственность за результаты при этом полностью возлагается на педагога [25, С. 46–47]. Можно заметить, что за учеником при этом сохраняется традиционная позиция объекта «психосберегающей деятельности», а за учителем — традиционная позиция человека, априори владеющего истиной, т.е. знанием того, как организовать образовательный процесс, удовлетворяющий самым разным требованиям, хотя образовательная программа в педагогических ВУЗах необходимой для этого подготовки не предполагала. Подобные традиционные тенденции можно наблюдать в процессе практически любой инновационной деятельности. Особенно ярко они проявляются в проектной деятельности, организация которой в соответствии с ФГОС становится

обязательным элементом профессиональной деятельности педагога, начиная с начальной школы, хотя сами педагоги отмечают, что профессиональной подготовки, необходимой для широкого внедрения этого метода в образовательную практику, у большинства из них сегодня нет: «На долю учителя остается трудная задача выбора проблем для проектов... Хотя многие из нас еще недостаточно понимают, что под собой подразумевает метод проектов и довольствуются лишь работами учащихся в презентациях Power Point» [1]. Недостаточная осознанность гуманистической сути этого метода проявляется на разных уровнях: роли и места педагога в проектной деятельности школьника и самого школьника, при формировании ее содержания, способов организации. Рассмотрим некоторые нюансы организационного момента. Проектное обучение — это, по мнению большинства педагогов, коллективная деятельность, в которой каждый ребенок выполняет определенную роль. Функцию распределения ролей чаще всего берет на себя учитель, объясняя детям, почему каждый из них получает ту или иную роль (лидер, художник, способный сделать презентацию). Однако подобная профессиональная позиция также задает определенные рамки развития и может ограничить возможности ребенка, снизить его самооценку в случае несогласия с назначенной ролью. Например, известно, что лидерство ситуативно. С другой стороны, проектная деятельность, также как и любая другая, навязанная школьнику извне, ее обязательность при отсутствии мотивации и (или) необходимой подготовленности, приобретает традиционные черты, смещаясь со знаниевого на деятельностный уровень и превращаясь в деятельность «по принуждению» [23; 24]. В то же время и успешность профессиональной деятельности педагога, и его эмоциональное состояние, связаны с его собственной мотивацией на использование тех или иных дидактических подходов и осознанием того, что надо делать и как. Если этого нет, то такая деятельность сопровождается постоянным напряжением, опасным для здоровья не только педагогов, но и школьников.

Таким образом, рассмотренные примеры подтверждают, что переход на деятельностный подход нередко оставляет образование на позициях традиционной педагогики и может иметь для личностного развития и здоровья его субъектов такие же последствия.

3. Здоровьесберегающая деятельность как источник рисков для личностного развития и здоровья

Понятие «здоровье» — это системное понятие, которое является предметом исследований различных научных областей (медицины, психологии, педагогики и др.). В зависимости от смыслового контекста его содержания разрабатываются концепции здоровьесбережения. В современной школе здоровьесберегающая деятельность строится преимущественно в русле медицинских ориентиров и сосредоточена на изучении, контроле и профилактике школьных заболеваний, т.е. сохраняет традиционную направленность. Однако ее субъектами становятся педагоги, школьники, родители.

Для оценки общей методологии здоровьесберегающей деятельности в исследовании определены следующие критерии:

- соблюдение законодательства РФ в области охраны здоровья населения;
- научная обоснованность, внутренняя логичность (непротиворечивость);
- соответствие образовательным целям и требованиям личностной безопасности;
- практическая адекватность (адаптивность к условиям образовательного процесса, возрастным особенностям, профессиональной квалификации педагога, ресурсным возможностям школы);
- В процессе исследования показано, что методология здоровьесбережения, на основе которой учитель строит образовательный процесс в школе, разработана с нарушением перечисленных критериев.

3.1. Нарушение законодательства в области охраны здоровья населения и возрастных особенностей детей

Процесс здоровьесбережения в школе организуется на основе информации о состоянии здоровья детей, которая фиксируется в специально разрабатываемых для этих целей документах (паспортах здоровья) [10]. Обязательным становится формирование паспорта класса путем сложения информации из индивидуальных паспортов здоровья, экраны здоровья для родителей. Такой подход основывается на убеждении, что ответственное отношение ребенка к своему здоровью связано с осознанием того, что здоровье нужно сохранять и укреплять на протяжении всей жизни [27, С. 90]. Под понятием «убеждение» в исследовании понимается элемент мировоззрения, основанный на осмысленном принятии человеком каких-либо сведений или идей, на их анализе и оценке. При этом внимание детей с раннего возраста концентрируется на особенностях их психофизического развития, перенесенных или имеющихся заболеваниях, способах самосбережения здоровья. В то же время основания для убеждения, что решение проблемы здоровьесбережения необходимо осуществлять, что называется «в лоб», остаются неясными. Более того, неосторожные высказывания по поводу здоровья, ознакомление с историей болезни, специальной литературой и т.п. могут стать причиной ятрогении — различных нарушений в психическом или физическом состоянии, вплоть до возникновения тяжелых заболеваний. Поэтому здоровьесберегающий образовательный процесс, основанный на перечисленных методологических убеждениях, может стать причиной дезадаптации и негативно отразиться на психическом здоровье не только детей, но и взрослых. С другой стороны, введение паспортов здоровья без согласия школьников и (или) их родителей является прямым нарушением «Основ законодательства Российской Федерации об охране здоровья граждан» (утв. ВС РФ 22.07.1993 №5487-1) (ред. От 07.03.2005) [22].

В системе повышения квалификации педагогов активно обучают методам народной и «нетрадиционной» медицины, которые они должны использовать для

самосбережения здоровья, а также включать в содержание образования школьников или в структуру урока для оздоровления детей и профилактики «школьных болезней». Например, дети в возрасте от трех до семи лет под руководством воспитателя или педагога должны освоить: «самомассаж ушной раковины, воздействие на точки кишечника, выходящие на ушные раковины», «самомассаж на улучшение работы позвоночных дисков, выведение шлаков из организма» и т.п. [12].

Подобные методы включают в структуру урока и учителя математики. Вот как описывает свой опыт один из педагогов: «...Перед письменными контрольными даю такое упражнение:

одновременно массируйте мочки ушей, потом несильно потяните их в сторону от головы (400 точек, расположенных на ушных раковинах, пошлют в ваш организм мощные импульсы силы).

Делаем регулярно зарядку для глаз, ребята массируют друг другу спину.

На собраниях прошу родителей поить детей талой водой, сама я весной пользуюсь этим и легче переношу перепады погоды, весеннюю усталость» [1].

Достигает ли включение подобных методов в структуру и содержание урока поставленных целей? Если школьники предварительно вымыли руки, а учитель имеет соответствующую подготовку и возможность проконтролировать правильность выполнения элементов массажа каждым ребенком, то, возможно. Но ведь выполнение перечисленных условий, в каком бы то ни было классе общеобразовательной школы, объективно невозможно. А, значит, здоровьесберегающий процесс в лучшем случае превращается в профанацию этих методов, а в худшем — наносит детям вред, например, работе кишечника. Замечу, что обучение педагогов и школьников медицинским методам лечения и профилактики имеющих или возможных заболеваний является неадекватным и педагогической квалификации. Например, медицинский массаж в соответствии с Постановлением Правительства от 07.04.2008 №241 относится к видам лицензируемой деятельности, а правом на занятие народной медициной, в соответствии со статьей 57 Основ законодательства РФ об охране здоровья граждан, обладают граждане, имеющие диплом целителя [22].

Таким образом, здоровьесберегающий процесс в современной школе организуется с прямым нарушением законодательства в области охраны здоровья, а его содержанием нередко становится информация о «сомнительных» способах здоровьесбережения, не имеющих медицинского подтверждения их безопасности или практической адекватности.

С другой стороны, психологические исследования показывают, что для дошкольников и младших школьников страхи болезни и смерти являются характерными возрастными страхами. Актуализация в их сознании имеющих или возможных заболеваний, в том числе связанных с процессом обучения в школе, может стать дезадаптивной и запустить механизмы других страхов, в том числе перед школой и даже жизнью в целом. В деятельности психолога принцип «Не навреди» считается основным принципом. Одной из причин его нарушения является поиск у учащихся

«мнимых проблем» и навязывание помощи, в которой ребенок в данный момент не нуждается. Такое поведение способно создать дискомфорт в душе любого человека, не только ребенка, и «он сам начинает подозревать в себе «психические отклонения» и неудивительно, что «в таком состоянии находит» [8, С. 275]. Именно такой эффект нередко становится результатом здоровьесберегающих программ. Например, по программе, фрагмент которой приведен выше, получены следующие результаты, озвученные детьми: «...Я могу сам себя лечить: делать упражнения для позвоночника, для шеи, для рук, для ног, для туловища, для головы, для пальчиков, для глаз...», «Мы на первом занятии по сказке «Дюймовочка» научились у пчелки дыхательным упражнениям и мы отдохали, лечили свой позвоночник...» [12, С. 38]. Между тем, «научились себя лечить» здоровые дети в возрасте семи лет...

Отмечу, что учитель может осваивать любые технологии самосбережения здоровья, предлагаемые на рынке образовательных услуг. Однако в образовательную среду школьников он может включать только содержание, согласующееся с его образованием, возрастными возможностями детей и существующим законодательством.

3.2. Неясность научных оснований воспитательных ориентиров

Еще одним методологическим убеждением и воспитательным ориентиром здоровьесберегающей деятельности является убеждение о существовании неразрывной связи оптимизма и стремления людей к сбережению здоровья, готовности «выслушивать советы и следовать рекомендациям, способствующим продлению их жизни» [27, С. 26–27]. Это убеждение формируется у педагогов в процессе освоения методологии здоровьесбережения в системе повышения квалификации [26, С. 133].

Воспитание «неиссякаемого оптимизма» признается целью управленческой деятельности [28, С. 13]. Однако научные основания, на которых данное убеждение базируется, также остаются неясными. В то же время психологические исследования опровергают наличие подобной взаимосвязи, также как и конструктивность подобного воспитательного ориентира без оценки ситуативной адекватности и других личностных характеристик. В психологической науке разработаны и изучены типологические модели индивидуальных характеров. Есть типы характеров, которым оптимизм свойственен от природы. Например, по типологии Е. Личко таким типом является гипертимный. Вот как ученый описывает гипертимных подростков: «Хорошее настроение гипертимных подростков гармонично сочетается с хорошим самочувствием, высоким жизненным тонусом, нередко цветущим внешним видом. ...Всегда хорошее настроение и высокий жизненный тонус создают благоприятные условия для переоценки своих способностей и возможностей... . Взгляд на собственное будущее, как правило, полон оптимизма, даже при отсутствии к этому оснований» [9, С. 424–429]. В то же время Е. Личко отмечает взаимосвязь подобных свойств со склонностью к групповым формам делинквентного поведения, алкоголизации, проявлению интереса к наркотикам, лживости, которая

«может быть обусловлена необходимостью извернуться в трудной ситуации или зиждется на смешении собственных оптимистических представлений с реальной действительностью» [там же, С. 428]. Наличие подобной взаимосвязи и отрицание той, которая постулируется в современном образовании, отмечается и другими исследователями: «Гипертимические натуры всегда смотрят на жизнь оптимистически...Однако если данный темперамент проявляется слишком ярко, положительный прогноз снимается ... ибо такие люди шутя проходят мимо событий, к которым следовало бы отнестись серьезно. У них постоянно наблюдаются нарушения этических норм...» [там же, С. 402]. Забота о своем здоровье свойственна другим типам, например, астено-невротическому. Подростков этого типа с детства отличают «беспокойный сон и плохой аппетит, капризность, пугливость и плаксивость, иногда ночные страхи, ночной энурез, заикание и т.п. ...Такие подростки внимательно прислушиваются к своим телесным ощущениям, крайне подвержены ятрогении, охотно лечатся, укладываются в постель, подвергаются осмотрам» [там же, С. 442–443].

3.3. Неясность научных оснований дидактических требований

Обязательными элементами здоровьесберегающего урока становятся физкультминутки и физкульт-паузы, регламентируются «нормы» их периодичности и продолжительности [13]. Однако изменение структуры урока за счет введения обязательных физкультминуток, частота и продолжительность которых регламентирована без взаимосвязи с ситуативной адекватностью и личностными особенностями детей, может привести к обратному эффекту: разрушению познавательной мотивации многих школьников и неоправданной потере учебного времени, компенсация которой возможна только за счет дополнительных занятий и интенсификации учебного процесса. В то же время полезность физических упражнений для снятия мышечной напряженности, возникающей у школьников в ходе выполнения некоторых видов работ, например, при письме или после контрольной работы можно признать неоспоримой.

Для учителя-предметника становится обязательным включение в содержательную часть урока информации, связанной со здоровьем и здоровым образом жизни. При этом оценка практической полезности этой информации и ее психологического влияния на школьников отсутствует. В то же время учитель, не имеющий медицинского образования, решает эти задачи только в границах своих субъективных предпочтений и опыта. Поэтому нередко в содержание предметов вводится информация, никак не связанная с изучаемым предметом, на освоение которой затрачивается учебное время, но практическая полезность получаемых знаний остается неясной. Т.е. образовательный процесс опять же приобретает традиционные черты. Например, в одной из методических разработок, представленной на фестивале педагогических идей, учащимся 3–4 классов предлагается выполнить «анатомический диктант». Хотя это методическая разработка учителя русского языка, но она в полной мере отражает общедидактическую проблему, сложившуюся сегодня. Итак, детям предлагается диктант следующего содержания: «Кости пальцев

называют фалангами. В большом пальце две фаланги, а в остальных — по три. Все кости вместе образуют скелет. Кости дают опору органам и защищают их. Кости бывают очень большие и совсем маленькие. Даже в горле есть кость. Она называется подъязычная». Далее учитель предлагает детям ощупать свои кости, затем разобрать слова, среди которых «ухо-подушка-заушница-заушная область», по составу. Называя слово «заушница» учитель отмечает, что так называется воспаление околоушной железы, другое название которому «свинка» и объясняет детям, что это заразное заболевание, которое передается через воздух, но «если на каждой перемене проветривать класс, то никто не заболеет» не только свинкой, но и корью, дифтерией, гриппом и «даже туберкулезом». Отмечу, что проветривание класса от перечисленных заболеваний не спасает.

Приведенные выше примеры показывают, что современный образовательный процесс не только сохраняет традиционные черты, но и нередко превращается в механизм негативных установок, ассоциаций, эмоциональных состояний. В то же время педагоги, объективно не имеющие достаточной психологической подготовки, не могут квалифицированно оценить научность предлагаемого в своей образовательной среде инновационного содержания и его психологического влияния на детей.

Таким образом, результаты системного анализа образовательной среды педагогических кадров во взаимосвязи с имеющимся опытом и конечным результатом их профессиональной деятельности позволили выявить факторы рисков и их причины, среди которых:

- недостаточная осознанность гуманистического потенциала образовательной среды на всех образовательных уровнях, среди причин которой недостаточная методологическая проработанность новой образовательной парадигмы и ее ключевых понятий, в том числе самого понятия «гуманизация образования», его сущности и значения как социального и личного феномена, критериев оценки;
- отсутствие в готовом виде ресурсов для решения современных образовательных задач, в том числе в системе переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров, приоритет традиционного опыта и ценностных ориентиров;
- наполнение образовательной среды педагогических кадров инновационными технологиями и образовательными программами, не имеющими необходимого и достаточного научного обоснования методологических оснований и практической полезности;
- сосредоточенность на учителе как основном производителе качественных образовательных результатов без учета объективного уровня его профессиональной подготовленности и осознания того, что в результатах педагогической деятельности проявляется качество деятельности всех средовых элементов.

Технологическим результатом предлагаемой технологии гуманизации сложившейся образовательной среды определена здоровая среда развития. Перейдем к построению модели такой среды и процессов, протекающих в ней с учетом выявленных факторов риска и причин их возникновения.

4. Модель здоровой среды развития

В психологической науке наиболее распространено отношение к природно-условленным свойствам человека как необходимым условиям его психического развития. Поддерживая такой взгляд, под средой развития будет пониматься реальная действительность, во взаимодействии с которой происходит становление и развитие человека, опосредованное его индивидуальными и личностными особенностями. Такое понимание отражает неразрывное динамическое единство среды обитания и ее обитателей, которое выражается в том, что под воздействием средовых условий человек меняется сам, но, изменяясь, он в большей или меньшей степени воздействует и на среду, преобразуя в свою очередь ее условия и содержание. Образовательная среда — это часть среды развития, специально организуемая с целью создания условий для становления и развития человека, обладающего личностными свойствами, необходимыми для осуществления ожидаемых обществом и государством преобразований окружающей действительности и самого себя.

Образовательная среда — это сложная открытая динамическая система, интегрирующая различные образовательные уровни, подверженная как внешним воздействиям, например, со стороны институциональной среды, так и внутренним, например, в результате повышения квалификации ее субъектов. Средовые границы варьируются в зависимости от решаемой задачи (образовательная среда начальной школы, класса, семейная среда и т.п.). Каждый образовательный уровень включает образовательные учреждения различного типа и вида, которые свободны в выборе образовательных программ и средств достижения цели.

Содержание образовательной среды включает ее ресурсы (материально-технические, кадровые, программно-технологические, личностные и др.), санитарно-гигиенические условия, систему сложившихся нравственных ценностей, правил, требований и образовательных потребностей, осознание своей роли и значимости в этой среде, а также отношения к имеющимся ресурсам и условиям, включая отношение к себе и другим людям.

Ресурсные возможности школы являются существенным, но не единственным средовым элементом. Поэтому содержательная наполненность, формируемая различными образовательными учреждениями, может иметь существенные отличия.

Предлагаемая технология гуманизации образовательной среды строится в русле производственной традиции [21, С. 3–8]. Ее методологическую основу составляют идеи антропоориентации педагогического процесса, изложенные в трудах Я. А. Коменского, Дж. Локка, К. Д. Ушинского; принципы деятельностного подхода, раскрытые в работах Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, В. В. Давыдова, С. Л. Рубинштейна; положения системного подхода и общепсихологическая концепция

К. А. Абульхановой — Славской, Б. Г. Ананьева, Л. И. Анцыферовой о единстве и взаимосвязи свойств человека как личности и субъекта деятельности; положения о психических состояниях личности и их влиянии на ее психическое здоровье и поведение, представленные в работах Б. И. Додонова, Н. Д. Левитова и др., концепции стресса Г. Селье, Р. Лазаруса и др., авторская концепция стрессоустойчивости и методологии программы ее формирования [20; 23; 24].

Технология на производстве — это *управляемый* процесс, основными свойствами которого являются *научная обоснованность и определенность* (известность последовательности операций, входные параметры сырья и готового продукта, промежуточные контролируемые параметры), *с высокой степенью вероятности* позволяющий получить продукт требуемого качества [21, С. 3–8]. Основными принципами, на которых базируется предлагаемая технология, являются принципы обратной связи, соответствия, осознанности и согласия, актуализирующие соответствие различных моделей образовательной практики личностным особенностям школьника, индивидуальным образовательным запросам и возможностям, а также сознательное участие в преобразованиях и принятие происходящих настоящих и будущих изменений. В качестве технологического результата определена здоровая среда развития.

Здоровая среда развития — это среда обитания детей и взрослых, условия которой формируют и поддерживают стремления к субъектному взаимодействию, благоприятному для самоосуществления (саморазвития, самореализации) ее обитателей и среды в целом. Основной ее критерий — личностная направленность, которая в соответствии с разработанной концепцией проявляется, с одной стороны, в приоритетной ценности индивидуальности человека, его личностной значимости, а, с другой стороны, признании ценности таких личностных качеств (личностных механизмов), которые позволяют каждому человеку стать творцом самого себя, субъектом не только своей жизни и деятельности, но и общественного развития, адаптироваться к происходящим изменениям и реализовать имеющийся ресурсный потенциал на протяжении всего жизненного пути.

Элементы среды на различных технологических этапах могут выступать как контролируемые технологические параметры, выполнять роль условий, необходимых для направленной преобразовательной деятельности, либо признаваться несущественными. Чтобы получить запланированный технологический продукт (результат), необходимо определить «общую клеточку» — общий элемент структуры множества образовательных сред, создаваемых на различных образовательных уровнях, и, на основе знания научно-обоснованных *закономерностей* определить контролируемые параметры и технологические условия. Такой клеточкой определена индивидуальная учебно-познавательная среда, которая формируется в рамках общей образовательной среды, а в дальнейшем трансформируется в индивидуальную среду профессионального роста и развития.

В таблице 1 приведена иерархическая структура образовательной среды, разработанная в рамках технологической модели. Каждый обозначенный уровень имеет внутреннюю структуру (подуровни) и интегрирует нижележащие уровни.

Таблица 1. Иерархическая структура образовательной среды

№ п/п	Средовые уровни	Соотношение влияния среда — личность на формирование индивидуальной учебно-познавательной среды и личностное развитие
1.	Личностный (природнообусловленные и личностные возможности)	<p>Индивидуальные свойства рассматриваются как условия личностного становления и развития. Формируемые во взаимодействии с образовательной средой личностные качества могут усилить или ослабить природнообусловленный ресурсный потенциал человека.</p> <p>Результирующее влияние определяется способностями человека быть творцом самого себя, субъектом своей жизни и деятельности, адаптироваться к происходящим изменениям и реализовать имеющийся ресурсный потенциал на протяжении всей жизни.</p> <p>Наиболее оптимальным соотношением влияния средовых условий или самого человека на личностное развитие является поддерживающее участие образовательной среды, преобладающее на начальных образовательных уровнях с постепенной передачей инициативы и ответственности за собственное развитие самому школьнику на последующих. Это становится возможным за счет одновременного формирования и саморазвития необходимых способностей и личностных качеств (механизмов личностного развития и сохранения здоровья).</p>
2.	Деятельностный (наполненность образовательной среды конкретными деятельностями, соотносённость с ресурсными возможностями, назначением образования как социального явления) определяет способность среды удовлетворить имеющиеся образовательные потребности, здоровьесберегающий потенциал	<p>Конкретные средовые условия опосредованные индивидуальными и личностными особенностями определяют реальное развитие личности.</p> <p>Соотношение влияния условий среды и самой личности на формирование индивидуальной учебно-познавательной среды и реализацию имеющихся возможностей может существенно отличаться на различных образовательных уровнях.</p> <p>По мере повышения образовательного уровня это соотношение все в большей степени определяется субъектными и личностными способностями и качествами.</p>

№ п/п	Средовые уровни	Соотношение влияния среда — личность на формирование индивидуальной учебно-познавательной среды и личностное развитие
3.	Отношенческий (мотивационно-ценностный) (отношение субъектов среды к имеющимся ресурсам, включая самоотношение), определяет мотивационно-ценностный потенциал среды, ее нравственный климат	Общие условия среды, сложившейся системы средовых ценностей и приоритетов, опосредованное индивидуальными, индивидуальными и личностными особенностями, влияют на реальное развитие личности, здоровье, формирование индивидуальной учебно-познавательной среды
4.	Организационно-ресурсный (материально-технические ресурсы, кадровые, личностные и т.п.), определяет средовые возможности	Условия среды, общие для всех субъектов образования, определяют потенциальное развитие личности, границы индивидуальной учебно-познавательной среды

Конкретные параметры и содержание каждого уровня должны быть согласованы с требованиями Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) общего и профессионального образования и потребностями обучающихся.

На рис. 1 приведена структурно-функциональная (технологическая) модель формирования индивидуальной учебно-познавательной среды.

В соответствии с новыми образовательными целями выпускник любого образовательного уровня должен уметь решать задачи, закономерно возникающие на новой ступени возрастного или профессионального развития, самореализоваться и сохранить здоровье. Для достижения технологического результата необходимо определить параметры контроля и слежения, в максимальной степени позволяющие контролировать возникновение нежелательных побочных эффектов. Такими параметрами определены показатели стресса и стрессоустойчивости личности [20; 23; 24].

В авторской концепции под стрессоустойчивостью личности понимается обобщенное личностное свойство, которое выражается в способности человека противостоять стрессовым факторам, возникающим на пути его духовного роста, физического самосовершенствования и эффективной жизнедеятельности. Под стрессоустойчивостью школьника в образовательном процессе понимается обобщенное личностное свойство, которое характеризует его способность противостоять стрессовым факторам учебной деятельности, обеспечивая ее высокую эффективность и здоровый эмоциональный тонус ребенка в течение учебного времени [23; 24]. Критерием эффективности определено повышение результативности деятельности (улучшение школьной успеваемости, результатов контрольной работы, поведения в ситуациях обучения и общения) при здоровом эмоциональном тоне (удовлетворенность результатами деятельности, преобладающий положительный эмоциональный фон, активность, хорошее самочувствие).

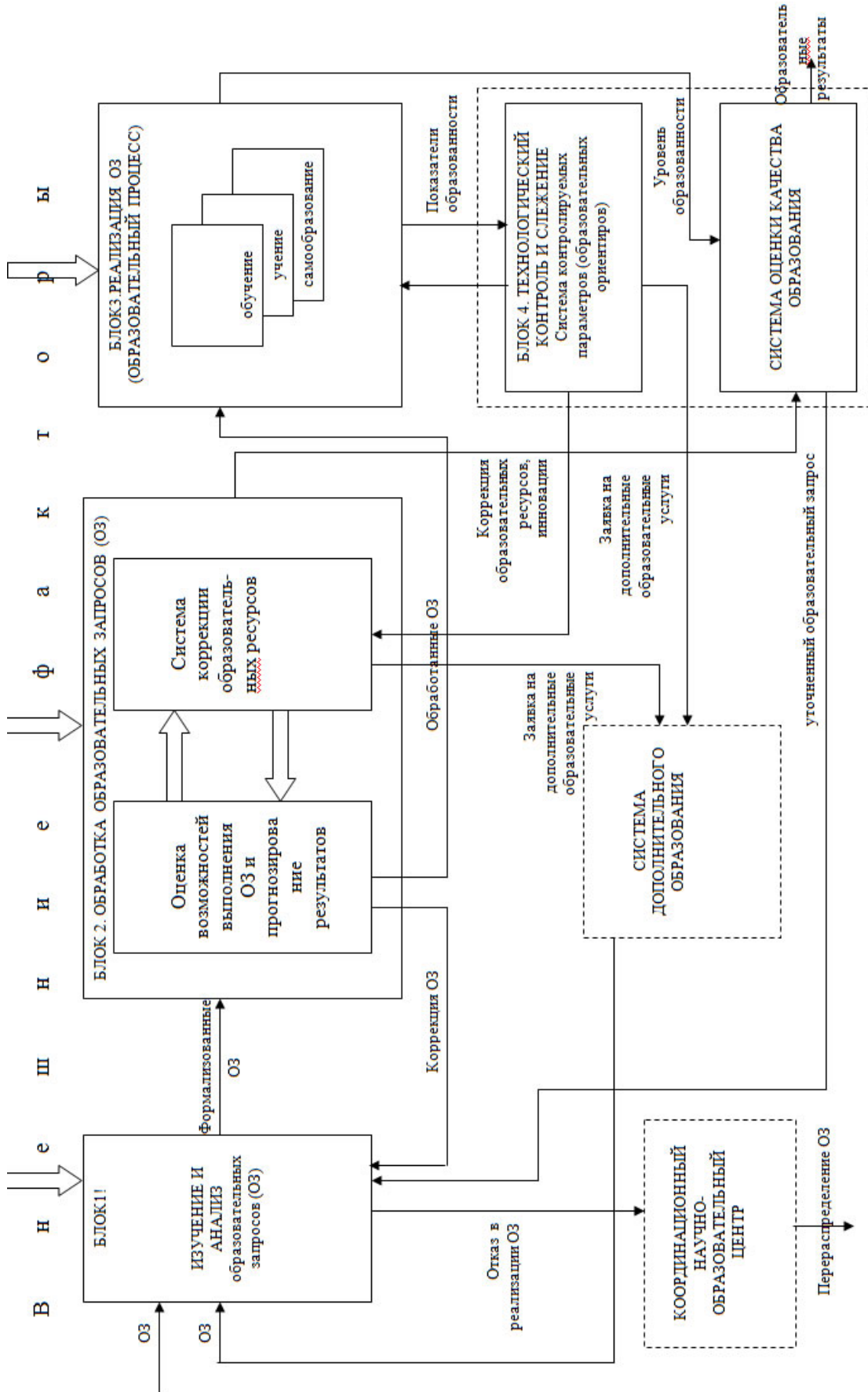


Рис. 1. Структурно-функциональная модель формирования индивидуальной учебно-познавательной среды

Инновационность разработанного подхода проявляется на разных уровнях. Отметим некоторые из них. Во-первых, в отличие от сложившихся в образовательной среде взглядов на стресс как ответную реакцию на экстремальные события внешней среды [3, С. 530; 7, С. 279] в авторской концепции стрессоустойчивости и ее формирования подчеркивается значимость незначительного по силе, но продолжительного по времени стрессового воздействия, которое может оказаться более разрушительным для здоровья и эффективной деятельности человека, чем сильный, но быстропроходящий стресс. Во-вторых, одним из методологических оснований является убеждение, что стресс может по-разному влиять на эффективность деятельности и здоровье, а положительные и отрицательные события могут вызывать одинаковые организмические изменения и оказываться одинаково разрушительными как для эффективной деятельности так и для здоровья. В таблице 2, разработанной автором, приводится положительное и отрицательное значение стресса для человека [20, С. 12–13]. Содержание таблицы фактически включает общие методологические основания авторской концепции стрессоустойчивости и разработанных методических основ программы ее формирования [20; 23; 24].

Таблица 2. Положительное и отрицательное значение стресса для здоровья, жизнедеятельности и личностного развития человека

№	Положительное значение	Отрицательное значение
1.	Защита от вредных воздействий окружающей среды	Разрушение организма, если нагрузка превышает возможности человека
2.	Увеличение адаптационного потенциала человека за счет приобретения и накопления положительного опыта управления стрессом, успешного решения жизненных задач	Формирование опасных условий функционирования организма в случае отсутствия знаний и условий для естественной разрядки возникающего при стрессе напряжения, накопление отрицательного жизненного опыта
3.	Автоматическое реагирование при повторении угрожающей ситуации, если накоплен достаточный положительный опыт преодоления; снижение числа стрессовых факторов	Снижение «порога чувствительности» к воздействиям внешней среды в случае длительного стрессового состояния; рост числа факторов, усиливающих стресс
4.	Тренировка защитных сил организма, расширение границ его природных возможностей	«Расточительное» расходование имеющихся жизненных ресурсов, «сужение» границ природных возможностей человека
5.	Активизация ресурсных возможностей, повышение эффективности деятельности и поведения	Снижение качества ресурсного потенциала, дезорганизация деятельности и поведения, дезадаптация
6.	Возможность управления качеством своей жизни, взаимодействия с миром и собой за счет осознанного использования «сигналов» стресса	Превращение «сигналов стресса» в дополнительный источник стресса при некомпетентном отношении к себе, своему организму и окружающим людям

№	Положительное значение	Отрицательное значение
7.	Наблюдаемые стрессовые изменения могут стать индикаторами качества условий образовательного процесса, поводом для их коррекции	«Заразительность стрессом», которая проявляется в том, что стрессовые изменения в поведении и деятельности человека сами становятся источником стресса для окружающих
8.	Формирование эффективных стратегий самоорганизации жизни, деятельности и поведения за счет осознанного использования адаптационного потенциала	Формирование разрушительных для здоровья стратегий поведения и деятельности, создание внутренних барьеров для самореализации и самосовершенствования
9.	Формирование личностных качеств и способностей (механизмов стрессоустойчивости), которые создают внутренние условия для сохранения здоровья, самореализации и постоянного самосовершенствования	Формирование дезадаптивной личности

Разработанная методология привлекает внимание к стрессоустойчивости через категорию деятельности. Знание ее структуры, осознание значения компонентов для результатов и сформированность, признается содержательным условием снижения количества стрессовых факторов, разрушительных для здоровья, и полноценной самореализации человека. Деятельность рассматривается как источник стресса и способ развития стрессоустойчивости, а компоненты деятельностной структуры, выраженные конкретными значениями, как субъектно-деятельностные механизмы этого свойства [20; 23, 24]. В качестве общих средовых механизмов ее формирования определены компоненты общей структуры деятельности. В процессе анализа истории развития деятельностного подхода, сложившихся в науке его теоретических концепций и имеющихся противоречий, показана неполнота данной структуры, и доказана необходимость ее дополнения коммуникативным компонентом, что принципиально отличает данный авторский подход от других. Например, коммуникативные способности спортсмена в спорте высших достижений являются предметом изучения и объектом контроля только в групповых видах спорта, поэтому в структуру готовности к спортивной деятельности не входят. Эти умения не выделены в традиционной структуре «умения учиться» [8, С. 205–219].

Решение проблемы формирования здоровья и личностного развития в образовательной практике во взаимосвязи с проблемой стресса и стрессоустойчивостью личности представляется наиболее оптимальным и органичным по следующим причинам:

- определенность проявлений стресса позволяет с высокой степенью достоверности оценить аффективные состояния субъектов образовательного процесса и их влияние на личностное развитие, эффективность деятельности и здоровье;

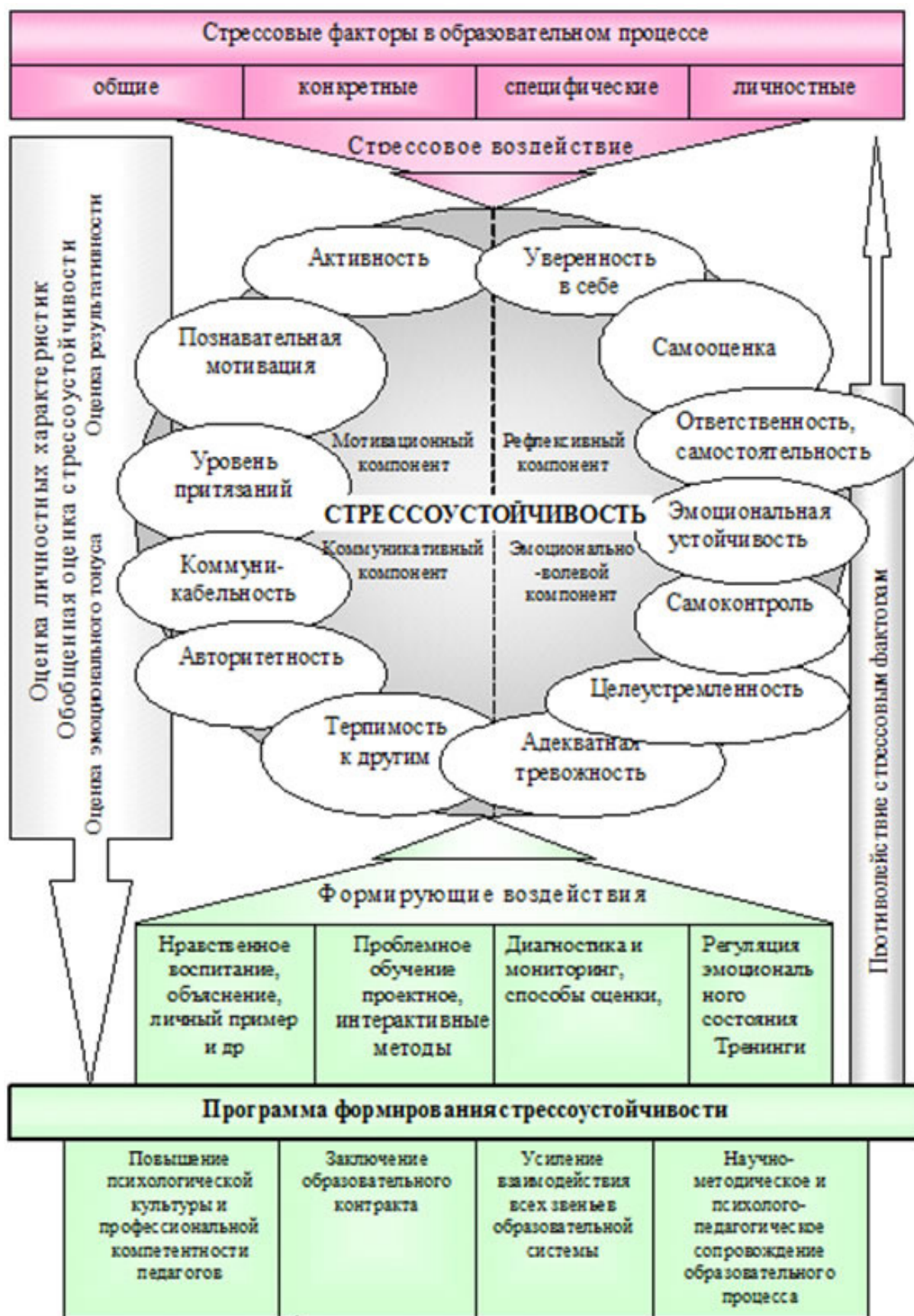


Рис. 2. Структурно-функциональная схема модели формирования стрессоустойчивости школьников

- стресс вызывает одинаковые изменения в организме взрослого и ребенка, поэтому знание стрессовых проявлений и значения стресса для жизнедеятельности человека поможет ребенку и взрослому определить способы оптимального взаимодействия, лучше понять друг друга и в нужную минуту прийти на помощь;
- формирование стрессоустойчивости является личностно значимым процессом, в ходе которого на практике осуществляется осознанный поворот человека к самому себе, собственным ценностям, переживаниям и возможностям с целью достижения благополучия, личного совершенства и самореализации в жизни и деятельности
- стрессоустойчивость проявляется единством субъектно-деятельностных и личностных характеристик, системообразующим [20; 23; 24];
- системообразующим механизмом стрессоустойчивости является рефлексивный подход к себе и своей деятельности [21].

При формировании стрессоустойчивости внимание концентрируется на факторах, которые позволяют человеку управлять стрессом, использовать его позитивные возможности, вследствие чего сохраняется и укрепляется здоровье. При этом и ребенок, и взрослый становятся активными субъектами собственного развития и совершенствования.

Таким образом, контроль динамики параметров стрессоустойчивости и создание условий для ее формирования соответствует назначению образования и согласуется с образовательными результатами, определенными ФГОС. Системообразующим механизмом стрессоустойчивости является рефлексивный подход к себе и своей деятельности. На рис. 2 приведена структурно-функциональная схема модели формирования. Динамика параметров стрессоустойчивости позволяет оценить качество индивидуальной образовательной среды и осуществлять необходимую коррекцию.

Приведу некоторые приемы формирования ее компонентов из личного опыта преподавания математики в 5–6 классах (1996–1998 г.):

1. Введение познавательных стимулов

Активизировать учебную деятельность школьников можно через введение познавательных стимулов. Познавательный стимул — это информация, интересная для детей, которая используется для формирования необходимых учебных навыков и способностей. Например: «Вычислив дробь, вы узнаете, в каком году в Москве была построена первая станция метро», или «...вы узнаете, сколько раз наши фигуристы в парном катании становились мировыми лидерами». Эта информация в моей работе использовалась для формирования понятия «критерии правильного ответа». С этой же целью я использовала содержание сказок, стихи и др. материалы. Такие нехитрые приемы учат детей думать, стимулируют их к более внимательному анализу содержания учебной задачи, развивают рефлексивные способности.

2. Создание опорных карт

Познавательную мотивацию можно формировать через создание ситуации успеха для каждого ребенка. С этой целью можно использовать опорные карты. Опорная карта — это инструкция, составленная самими учащимися, которой они могут пользоваться при решении учебных задач, отвечая у доски и даже во время контрольной работы. Например, содержание опорной карты может включать алгоритм округления десятичных дробей. Обязательное требование к ее использованию: не просто проговаривание каждого действия, но и объяснение, почему его необходимо выполнить. При этом у учащегося формируются не автоматические действия по решению задач, а осознанное усвоение учебного материала. Данный прием можно использовать для развития других коммуникативных навыков. Например, многие дети усваивают учебный материал в процессе составления опорной карты и перестают в ней нуждаться. С другой стороны, те, кто ими пользуется, нередко отличается не очень аккуратным их выполнением. Поэтому обязательным элементом наших уроков стал элемент обмена. Дети с удовольствием дарили свои карты или обращались с такой просьбой к одноклассникам.

5. Технологические условия и требования гуманизации современной образовательной среды

Создание образовательной среды, строящейся на гуманистических принципах, требует изменения на всех системных уровнях: структурном, содержательном, организационном, функциональных обязанностей педагога, совершенствования и перестройки научно — методической среды и системы подготовки педагогических кадров [18, С. 262–263; 20].

Для получения технологического эффекта необходимо:

1. *Взаимодействие* институциональной, научно-методической и психологической служб, системы дополнительного образования детей, системы повышения квалификации, педагогов, родителей и самих учащихся.

Механизмами координации и системообразующими факторами, регулирующими деятельность различных уровней, могут стать координационный научно-образовательный центр и образовательный контракт, стимулирующие процессы осознания гуманистического потенциала образовательной среды и ее компонентов и их влияния на конечный образовательный результат. Целью образовательного контракта, заключаемого между образовательным учреждением и семьей школьника должно стать информационное обеспечение, необходимое для создания индивидуальной учебно-познавательной среды, включающее: описание возрастных особенностей, образовательных программ и компетенций, которые могут быть освоены в процессе обучения, личностных механизмов, необходимых для освоения; условий реализации контракта. [20, С. 43–47; 18, С. 263]. Для реализации образовательных потребностей школьника могут привлекаться ресурсы системы дополнительного образования [19, 460–463].

Освоение педагогом необходимых компетенций в системе повышения квалификации также может осуществляться на основе контракта, заключаемого между учреждением повышения квалификации и образовательным учреждением или конкретным педагогом.

Организация образовательной среды на основе образовательного контракта позволяет распределять ответственность за качество образовательного результата между всеми субъектами образования, влияющими на качество результата, делает процедуру ее оценивания доступной и прозрачной.

2. Научно — методическое сопровождение образовательного процесса с целью оперативного реагирования на потребности практики, включающее:

- изучение условий образовательного процесса и их влияния на личностное развитие школьников;
- разработку образовательных программ и технологий формирования профессиональной компетентности педагога во взаимосвязи с социальным и личностным контекстом;
- создание *технологий личностного развития с учетом конкретных условий деятельности, образовательных целей и возможностей преподаваемого предмета, профессиональных потребностей и возможностей педагога.*

3. Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса, включающее:

- оценку психологического влияния содержания образовательной среды и его оперативная коррекция при необходимости;
- обеспечение условий личностной безопасности субъектов сопровождения;
- создание условий для осознания педагогом неконструктивности профессиональной позиции, включающей стремление к личностным оценкам и воздействию на других, и приобретения опыта совместного с другими поиска источников и решений проблемных ситуаций (профессиональных задач); проектирование совместно с педагогом способов диагностики образовательного процесса и его влияния на личностное развитие и здоровье школьников;
- оказание психологической помощи школьнику и педагогу в выборе средств управления стрессом в различных ситуациях образовательного процесса и внеучебной деятельности;
- повышение психологической компетентности субъектов образования в темпе реального учебного процесса.

В ходе психологического сопровождения формируются образовательные запросы системе дополнительного образования, повышения квалификации педагогических кадров и научно — методической службе.

4. Формирование профессиональной компетентности педагога в системе дополнительного образования [18, С. 263–264].

Стержневым принципом и обязательным условием является личностно — ориентированный подход к каждому педагогу, который реализуется посредством формирования профессиональной компетентности педагога в процессе решения конкретных практических задач взаимосвязанных с социальным и личностным контекстом.

Оценка качества образования, полученного педагогом в системе дополнительного образования, может быть двухуровневой. Первая оценка — качество полученного образования как соответствие требованиям знаниявого уровня, зафиксированным в образовательном контракте. Вторая оценка — отсроченная, осуществляется по истечении определенного периода, также оговоренного в заключаемом контракте. Ее цель — определить реальную практическую ценность прошедшего курса обучения, его соответствие образовательному запросу. По результатам этих двух оценок может осуществляться необходимая коррекция или усовершенствование образовательной программы. Инновационные образовательные программы должны иметь сертификат качества.

Наличие сертификата качества образовательной программы и образовательный контракт могут стать эффективными средствами защиты педагогов и школьников от некачественных инноваций и эффективного решения задачи коммуникативного развития школьников.

Создание здоровой среды развития за счет индивидуализации образования с использованием методологии формирования стрессоустойчивости и комплексной реализацией системы перечисленных технологических условий будет не только способствовать достижению новых образовательных результатов, но и позволит в максимальной степени контролировать возникновение нежелательных побочных эффектов. Разработанная технология может быть использована при разработке и реализации новых образовательных стандартов различного уровня.

Литература

1. Архив новостей. 29 апреля 2011 г. URL: <http://pacad.ru>
2. Баранников А. В. Профильное обучение и качество образования в процессе модернизации / Профильное обучение: Вопросы теории и практики / Отв. за выпуск. Семенина С. К. — М.: Педагогическая академия. — 2005. — С. 42.
3. Большой психологический словарь. / Сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. — СПб: прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. — С. 34.
4. Гиг Дж. Ван. Прикладная теория систем: пер. с англ. — М.: Мир, 1981. — С. 262.
5. Дружинин В. Н. Психология общих способностей. СПб: Питер Ком, 1999. — 368 с.
6. Комментарий к Закону Российской Федерации «Об образовании» / Отв. ред. В. И. Шкатулла. — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Юрист, 2001. — С. 99.
7. Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б. М. Бим-Бад; Редкол.: М. М. Безруких, В. А. Болотов, Л. С. Глебова и др. — М.: Большая Российская энциклопедия, 2003. — С. 95.

8. Практическая психология образования / Под ред. *И. В. Дубровиной*: Учебник для высших и средних учебных заведений. — М.: ТЦ «Сфера», 1997. — 5
9. Психология и психоанализ характера. Хрестоматия по психологии и типологии характеров. — Самара: Издательский дом «БАХРАХ», 1997. — 640 с.
10. *Разработан ПАСПОРТ здоровья школьников/ Школьное образование.* — 25.11.2009.
11. <http://www.eduhelp.info/page/razrabotan-pasport-zdorovja-shkolnika>
12. Резолюция Генеральной Ассамблеи ООН от 29 октября 1982 г. № 37/7 «Всемирная хартия природы» URL: <http://law.edu.ru/norm/norm.asp?normID=1372343>
13. Сборник дополнительных образовательных программ. Кафедра человековедческих технологий. / М.: Изд-во ИПК и ПРНО МО / Авторы-составители: *Юматова Д. Б., Башмакова Е. А.*, научн. рук. *Банькина С. В.* 2002 (изд. третье, перераб. и дополн.).
14. *Смирнов Н. К.* Анализ проведения урока с позиций здоровьесбережения. www.pskovedu.ru/?projekt_id=2509&pagenum=6029
15. *Совместный доклад Независимого института социальной политики и Детского фонда ООН (ЮНИСЕФ) /Анализ положения детей в Российской Федерации: на пути к обществу равных возможностей.* — 2012. URL: unicef.ru/upload/iblock/b6e/....pdf
16. Стандарт общего образования. Концепция государственного стандарта общего образования. /Стандарты и мониторинг в образовании. — М., 2008. №3. — С. 3–14.
17. *Талызина Н. Ф.* Педагогическая психология: Учеб. для студ. сред. пед. учеб. заведений. — 3-е изд., стереотип. — М.: Издательский центр «Академия», 2003. — С. 13.
18. *Тихомирова Т. С.* Как разработать памятку для родителей/ Учитель. — М., 2012. №1.
19. *Тихомирова Т. С.* Коммуникативное развитие школьников в образовательном процессе/ Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. — М., 2009. №8. — С. 256–264.
20. *Тихомирова Т. С.* Организационные подходы к снижению конфликтности учебного процесса / Социальные конфликты: экспертиза, прогнозирование, технологии разрешения. Вып. 20: Региональные конфликты: моделирование, мониторинг, менеджмент. — М.: Едиториал УРСС, 2003. — С. 453–463.
21. *Тихомирова Т. С.* Стрессоустойчивость школьника: знания х здоровье = успех. — Ю.: Издательство ЗАО «ПСТМ», 2009. — С. 18–39.
22. *Тихомирова Т. С.* Технология как способ развития качества образования. /Стандарты и мониторинг в образовании. — М.: Русский журнал, 2006. № 3. — С. 3–8.
23. *Тихомирова Т. С.* Факторы и механизмы рисков в образовательном процессе школы.
24. *Тихомирова Т. С.* Формирование стрессоустойчивости подростков. Методическое пособие. — М.: СИП РИА, 2003. — 88 с.
25. *Тихомирова Т. С.* Формирование стрессоустойчивости школьников подросткового возраста в учебной деятельности. Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. — М.: ПаПО МО, 2004. — 179 с.
26. Управление качеством образования: Практикоориентированная монография и методическое пособие / Под ред. *М. М. Поташника.* — М.: Педагогическое общество России, 2004. — 441 с.

27. Человековедческая компетентность педагогов как инновационный результат последипломного образования / Под ред. *С. В. Баныкиной*. — М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009. — С. 90–97. (Приоритетный национальный проект «Образование»).
28. *Шепель В.М.* Ортобиотика: Слагаемые оптимизма. — М.: Авиценна, ЮНИТИ, 1996. — 295 с.
29. *Шепель В. М.* Человековедческая компетентность менеджера. Управленческая антропология. — М.: Народное образование, 1999. — 432 с.