

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ СТАВРОПОЛЬСКОГО КРАЯ
СТАВРОПОЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ПРАКТИКА – РЕГИОНУ

МАТЕРИАЛЫ

X региональной научно-практической конференции

1-10 апреля 2008 года

Ставрополь
2008

УДК 37
ББК 74.00
П 24

Печатается по решению
редакционно-издательского совета
Ставропольского государственного
педагогического института

**П24 Педагогическая наука и практика – региону: Материалы
X региональной научно-практической конференции (1-10 апре-
ля 2008 года, Ставрополь, СГПИ) / Под ред. Л.Л. Редько, С.В. Боб-
рышова. – Ставрополь: Изд-во СГПИ, 2008. – 360 с.**

ISBN 978-5-91090-030-5

В сборник включены материалы X региональной научно-практической конференции «Педагогическая наука и практика – региону».

Представлены результаты исследований, направленных на решение теоретических и прикладных проблем социального развития и современного образования. Рассмотрены психолого-педагогические, философские, исторические, филологические, экономические, культурологические аспекты взаимодействия науки и практики в регионе.

УДК 37
ББК 74.00

ISBN 978-5-91090-030-5

© Ставропольский государственный
педагогический институт, 2008

РАЗДЕЛ I

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

Л.Л. Редько, г. Ставрополь

РЕГИОНАЛИЗАЦИЯ КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ДЕТЕРМИНАНТА ОРГАНИЗАЦИИ И РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Одной из ведущих современных задач развития образования признается приведение системы педагогического образования в соответствие с требованиями современной социокультурной ситуации. При этом данная социокультурная ситуация объективно предстает в двух тесно взаимосвязанных и переплетающихся плоскостях: общероссийской и региональной. Однако приходится констатировать, что до сих пор в постановке вопроса о педагогическом образовании роль феномена региональности зачастую недооценивается, а порой и игнорируется.

В наиболее общем виде понятие «регионализм» отражает взаимосвязь, общность и различие интересов какой-либо территории и государства в целом. Весьма актуальным при этом является определение методологических оснований принципа регионализации, что предполагает учет во взаимодействии социально-экономических, демографических, культурных и др. особенностей города и села в проектировании содержания образования и воспитания.

При общей линии следования и приверженности государственным интересам доминирующими характеристиками современного регионального социума в его образовательном аспекте, определяющими его актуальное и потенциальное состояние и траектории развития, на наш взгляд, являются субъектно-центрированная демократизация образовательных процессов, идущая «с низу»; формирование разноразмерного рынка образовательных услуг, ориентированных на «большинство» населения; развитие инновационной деятельности широкого спектра проявления; усовершенствование инфраструктуры образования на муниципальном и микрорегиональных уровнях в соответствии с запросами личностно-ориентированной педагогики; повышение педагогической культуры, творчества, профессионализма, конкурентоспособности учителей, ориентация на повышение их социального статуса, на укрепление веры в свою человеческую и профессиональную ценность.

Известно, что любое профессиональное образование всегда ориентировано на обеспечение высококвалифицированными кадрами прежде всего того региона, в котором функционирует образовательная система. Выпускник педагогического вуза в основном остается работать в своем крае или области в различных образовательных уч-

реждениях (детских садах, прогимназиях, центрах развития, школах, гимназиях, лицеях, колледжах и т.п.), в том числе в условиях все возрастающей малокомплектности. Отсюда региональная модель педагогического образования и система управления его качеством должны быть ориентированы на удовлетворение диверсифицированных образовательных запросов и потребностей региона, на обеспечение социальной защиты выпускников, на становление их конкурентоспособности и возможности достижения достаточно высокого профессионального статуса в среде своей жизнедеятельности. Соответственно важнейшей отличительной характеристикой региональной системы педагогического образования выступает не просто её направленность на обеспечение овладения будущими учителями базовым учебным материалом, педагогическими и психологическими знаниями, а нацеленность на получение ими дополнительных специализаций и специальностей, обеспечивающих готовность выпускников к самому разнообразному квалифицированному педагогическому труду, гарантирующих их востребованность в социуме.

Регионализация является одновременно не только естественным образом сформировавшейся тенденцией развития образования в современных условиях, но и принципом его организации, исходным положением, определяющим проектирование, функционирование и развитие системы управления его качеством. В соответствие с данным принципом обеспечиваются ориентированные на интересы и потребности конкретной территории нормативно-правовые, организационно-управленческие, финансово-экономические, научно-методические основы функционирования и развития системы образования.

Принцип регионализации предоставляет образовательной системе и её организаторам возможность и право учитывать разнообразные интересы, потребности, цели, запросы субъектов региона и преодолевать диспропорции в структуре выпуска вузов и дефицит профессионалов определенных специальностей. На наш взгляд, именно принцип регионализации обеспечивает реальную перестройку в системе образования, фундаментальный научный задел в сфере проектирования человеческих ресурсов, методологическую подготовку научно-педагогических и руководящих кадров, обеспечивает условия специалистам в становлении «инновационной способности нации».

Цель профессионального образования на региональном уровне – обеспечить координацию действий всех образовательных институтов по созданию необходимых условий, обеспечивающих жизнедеятельность профессионального образования региона и удовлетворение потребностей населения в получении необходимой квалификации. Регионализация системы педагогического образования обуславливает необходимость разрешения противоречий между конкретным характером потребностей региона в педагогических кадрах определенного качественного уровня и профиля и абстрактно-обобщенным характером их подготовки в сложившихся системах педагогического образования.

Для образовательных учреждений принцип регионализации выступает стимулирующим фактором к интеграции учителей в региональную культуру, определению своего места и роли в социуме, обретения «своего лица» и саморазвития. Деятельность каждого образовательного учреждения обращена к культуре народа, региону, ближайшему социуму с целью возрождения у будущего или действующего педагога чувства национального достоинства российского гражданина, любви к Отечеству и родному краю, собственному дому, языку, природе, уважения к собственной истории и культу-

ре, включая сферу предстоящего или осуществляемого профессионального труда. Соответственно педагогическое образование, ориентированное на принцип регионализации, погружает человека в культуру своего народа, своего края, в жизнь и проблемы окружающего социума, в его образовательную сферу. В этом плане важнейшая лично-относительно ориентированная функция регионализации образования – развитие стремлений и возможностей педагога к общекультурной и региональной идентификации, к присвоению ценностей и свободному выбору способов профессиональной деятельности.

Региональный подход при осуществлении проектировочной деятельности обеспечивает целостность и самодостаточность сферы непрерывного педагогического образования региона для возможно более полного удовлетворения на месте всех образовательных запросов и потребностей педагогического сообщества в целом и каждого ребенка, родителя, воспитателя, учителя – в отдельности. Наряду с удовлетворением образовательных запросов личности и населения в целом, принцип регионализации обеспечивает удовлетворение потребностей и новых возможностей в развитии собственно сферы образования как сложно-структурированной, многофункциональной непрерывной системы, способной и стремящейся к саморазвитию, самодвижению, складывающейся на основе региональных педагогических традиций.

Каждому субъекту управленческой системы региональный подход обеспечивает возможность проявить творчество и самостоятельность в создании нормативно-правовой и научно-методической базы для специфического развития государственной и негосударственной сферы образования региона, отражающей национально-этнические, демографические, природно-географические, экономические, экологические, культурные и другие особенности. Становление и развитие регионально ориентированной системы непрерывного педагогического образования делает ее гибкой, вариативной, разнообразной, дающей возможность каждому педагогу, педагогическим коллективам реализовать в более полной мере свои педагогические принципы, устремления, убеждения.

Регионализация предполагает повышение самостоятельности региона в решении задач воспроизводства и развития его образовательного потенциала, культурных традиций. Ведь управленческие решения, как отмечал В. Кан-Калик, в сфере образования не могут механически транслироваться в «ткань» конкретного педагогического процесса – последний всегда опосредован, например, национально-культурным контекстом. В этой связи важнейшая задача управленца связана с проецированием организационно-управленческого, содержательно-целевого, методического компонентов системы образования в «региональной плоскости». Именно на региональном уровне должна определяться специфика содержания образовательной и профессиональной подготовки (при обязательном выполнении федеральных стандартов, ибо только это дает возможность сохранения единого образовательного пространства страны при учете своеобразия экономических, национальных, демографических, культурных, природных и иных условий региона), осуществляться разработка и практическая реализация образовательных стратегий, программ. Создание же региональной модели управления качеством образования ведет к более успешному осуществлению процесса подготовки кадров в конкретных условиях их будущей педагогической деятельности.

На основе регионального подхода в системе управления образованием осуществляется прогнозирование возможностей развития отдельных вузов, предоставления им воз-

возможности для получения дополнительных инвестиций и открытия перспектив роста и саморазвития. Это связано с тем, что в сфере экономики, общественного производства в настоящее время имеют место разрыв единого экономического пространства, целенаправленное самостоятельное развитие каждого региона для полноценного функционирования производственных инфраструктур, тенденция к ликвидации одних предприятий и организаций и созданию новых, проблемы обеспечения регионов необходимыми трудовыми ресурсами. Иногда в научно-педагогической инфраструктуре возникает ситуация, в которой образовательное учреждение замедленно реагирует на профессиональные и духовно-культурные потребности и ориентиры региона. В этой связи руководителям очень важно мгновенно отреагировать системой управления на номенклатуру профилей и направлений, по которым ведется подготовка специалистов в регионе.

Региональный подход обуславливает возможность использования экономического фактора – привлечение местных средств и ресурсов для обеспечения деятельности системы педагогического образования, стабилизации бюджетного финансирования для удовлетворения целевых запросов региона и живущих в нем людей, предоставления дополнительных образовательных услуг, подготовки специалистов по профилям, нетрадиционным для данного региона.

Создание в регионе модели управления качеством педагогического образования призвано обеспечить развитие инновационной деятельности субъектов управления и управленческих процессов в вузах на территории одного из субъектов Российской Федерации, каким является наш регион, и может выступить аналогом для построения подобного или иных образцов в других регионах. Так, Ставропольский регион имеет существенные отличительные признаки от других, относящихся к Южному округу России: многонациональный, приближенный к зоне военных конфликтов, поликультурный, межэтнический, сельскохозяйственный, отдаленный от федеральных органов управления. Все это требует учета в построении содержания образования, при отработке системы управления качеством образования.

Принцип региональности исходит также из того, что управление профессиональной педагогической системой носит сложный интегративный характер и обусловлено влиянием различных управленческих процессов, деятельностью других управляемых и неуправляемых систем внешней среды. Интеграция, как теоретико-методологический принцип, дополняющий принцип регионализации в создании модели управления качеством образования, обеспечивает успешное достижение спроектированных целей организации. Принцип интеграции, по мнению В.Д. Семенова, обуславливает наличие и функционирование интегративных целей – «деревя целей», структурно-организационных элементов, интегративных видов деятельности, основанных на взаимозаинтересованности участников управления, интегративного коллективного, социально-педагогического и эмоционально-психологического климата, интегративных органов управления.

В этом плане интеграция элементов в единую систему – это подчинение их целостным, стержневым свойствам системы (которые в педагогической деятельности могут проектироваться и целенаправленно достигаться), скоординированность, «сцементированность» (В.С. Ильин) их вокруг стержневых, являющихся «проводниками» главных функций системы, их практической реализации. Этим отличается и логика проектирования – от осознания функций, которые должна выполнять проектируемая система по отношению к ее структуре, обеспечивающей реализацию этих функций; наконец, «макс-

симально интегральный показатель» высокого развития педагогической системы – ее гармоничность. Если интеграция – это единство многообразного, то гармония – единство многообразия (Г.П. Федорец). Для интеграции характерна стройная, соразмерная согласованность целого и входящих в него частей, компонентов, такое их взаимодействие, в котором каждый элемент имеет условия для полной реализации своих возможностей в образовательной практике. Интеграционные тенденции активно проявляются в плане организационно-педагогическом, институциональном, где имеют место активные, инициированные не «сверху», а самой жизнью, ее потребностями различные формы взаимодействия учреждений науки и образовательной практики, учреждений, реализующих образовательные программы различного уровня (дошкольного и школьного, школьного и вузовского, различных ступеней профессиональной подготовки и т.д.). Особенно ярко это проявляется в создании, функционировании и развитии учебно-научно-педагогических комплексов (УНПК) различного рода и назначения.

Упрощенное понимание интеграции, бытующее порой в педагогической среде, связанное лишь с внешними проявлениями – единоподнаправленностью на нужный результат, «схожестью» направлений подготовки или близостью территории, требованиями междисциплинарных связей, использованием интегрированных форм организации учебного процесса и т. д., не в полной мере соответствует ее сущностному смыслу, назначению. Смысл понятия «интеграция» более адекватно раскрывается через категории единства, целостности, системы, процесса, синтеза, дифференциации, гармонии, связи. Исходя из этого, в созданной нами концепции управления качеством образования в системе непрерывной подготовки наиболее существенными ее характеристиками являются: согласование и сопряжение содержания и технологий управления образовательными процессами; единство относительной самостоятельности и открытости различных уровней образования и управления; преемственность форм, видов организации совместной деятельности преподавателей, студентов, управленческого аппарата. Управление качеством образования в регионе как раз и заключается в том, чтобы обеспечить баланс и соотношение между обозначенными составляющими образовательной системы.

Принцип интеграции позволяет учитывать сравнительные оценки уровня и качества образования выпускников педагогических вузов. Это обусловлено интеграцией России в мировое сообщество, объективным требованием сближения ее профессионально-образовательной системы с аналогичными структурами ведущих стран. Однако следует заметить, что для достижения полной интеграции системы профессионального образования в европейское и мировое образовательное пространство необходимо в системе управления предусмотреть создание целевых программ, обеспечивающих интеграцию различных факторов педагогического образования в целостный социально-педагогический комплекс, проектирование последовательных управленческих действий по принятию решений и контроля за качеством образования.

Таким образом, можно заключить, что региональная модель педагогического образования ориентирована как на развитие региона, так и на развитие гуманистических ценностей личности, выступающих качественной характеристикой личностного и профессионального развития. Федеральный компонент образования обеспечивает реализацию государственного образовательного стандарта, обязательного для выполнения различными институтами. Наряду с этим региональный подход к созданию об-

разовательных инновационных систем позволяет отдельным субъектам образования реализовывать кадровую политику с учетом сложившихся социокультурных и образовательных традиций и тенденций в развитии экономики и всего регионального социального пространства. Региональный подход обеспечивает каждому субъекту управленческой системы возможность проявлять творчество и самостоятельность в создании нормативно-правовой, научно-методической базы для специфического развития образования с учетом национально-этнических, демографических, природно-географических, культурных и других факторов.

В.М. Акименко, г. Ставрополь

ПОШАГОВАЯ ТЕХНОЛОГИЯ В ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ С ПРИМЕНЕНИЕМ МЕТОДА МОДЕЛИРОВАНИЯ

При организации экспериментальных исследований в педагогике, на наш взгляд, очень важно учитывать принцип поэтапных действий. Это объясняется тем, что в большой степени результативность исследований определяется умением осуществлять планирование этапов самого эксперимента: выделять характер преобразований, которые необходимо ввести в практику; продумывать методы контроля результатов эксперимента, а также способы их обработки; определять роль, место исследователя в проводимом эксперименте; выявлять факторы, влияющие на эффективность педагогического процесса и т.д. Поэтому поэтапные действия при проведении эксперимента являются неотъемлемым условием качественного проведения исследования. Пошаговое планирование эксперимента может наиболее успешно осуществиться при условии применения метода моделирования. Более того, мы считаем, что именно введение метода моделирования в экспериментальную деятельность обеспечивает качественное и грамотное проведение экспериментальных исследований.

Пошаговые действия, осуществляемые при проведении экспериментальных исследований с применением метода моделирования – это продуманная система шагов, обеспечивающая эффективность проведения экспериментальных исследований. Нами был проведён анализ исследований по проблеме моделирования В.А. Веникова, Б.А. Глинского, Б.С. Грязнова, Б.С. Дынина, К.Е. Морозова, В.В. Налимова, И. Новика, В.А. Штофа и др., в результате чего была сформулирована процедура процесса моделирования, в которую мы включили следующие этапы:

1. Изучение объекта исследования и выделение свойств и отношений, которые интересуют исследователя;
2. Определение аналога модели и формулировка условий аналогии;
3. Выбор в качестве модели объекта, способного заместить оригинал;
4. Исследование модели.

Предложенная процедура процесса моделирования в значительной степени определила необходимость поэтапных действий при проведении экспериментальных исследований.

Так начальным этапом процесса моделирования является изучение объекта исследования и выделение свойств и отношений, которые интересуют исследователя. Это – первый шаг. Применительно к инициальной части эксперимента исследователь должен выя-

вить проблему, сделать анализ состояния образовательного процесса по проблеме, выявить и сформулировать противоречия, нуждающиеся в скорейшей ликвидации с помощью каких-либо изменений, новых методик, технологий, структур, нового функционала.

Шаг второй. Определение аналога модели и формулировка условий аналогии. При определении аналога модели необходимо сформулировать критерии оценки ожидаемых результатов. Критерии непосредственно связаны с целями, и задаваться они должны до начала экспериментальной работы. Это требование носит принципиальный характер. В целом, при разработке критериев эффективности любого эксперимента, рекомендуется выделять:

- критерий результативности, например, если экспериментируется методика обучения, то её результаты должны быть:

- а) либо выше результатов этого же учителя;

- б) либо выше типичных для школ данного региона;

- в) либо оптимальными, т.е. максимально возможными для конкретных детей, что определяется по совпадению реальных знаний и умений учащихся с их учебными возможностями, определёнными в зоне ближайшего развития конкретных детей;

- критерий затрат времени. Прогрессивной можно назвать методику, разработанную в ходе эксперимента, которая предполагает для достижения одного из вышеназванных результатов обязательное сокращение затрат времени по сравнению с типичными, прежними, нормативными и т.п., или хотя бы не предполагает увеличение затрат времени по сравнению с прежними.

Приступая к реализации поставленных задач в рамках определённых экспериментатором проблем, определяем условия аналогии. Это прежде всего методы исследовательской работы. Условно все методы делятся на две группы: эмпирические (основанные на опыте) и теоретические. К эмпирическим методам относятся: изучение литературы по теме эксперимента, изучение нормативных и инструктивно-методических документов, анализ школьной, учительской и ученической документации, педагогическое наблюдение, опросы (письменные и устные), анкетирование, тестирование, рейтинг, изучение и обобщение чьего-то опыта. К теоретическим методам относятся: историко-генетический, моделирование, сравнение, классификация, обобщение, абстрагирование; возможны так же такие процедуры, как аналогия, синтез, интегрирование, систематизация. Условия определяются так же сроками проведения эксперимента. Минимально возможный срок эксперимента – 1 год. Однако для проверки воспроизводимости, надёжности и стабильности результатов желательно устанавливать минимально возможный срок эксперимента – 2 года. Следующее условие – это этапы эксперимента. Определение этапов необходимо и для лучшей организации эксперимента и для определения промежуточных (на каждом этапе) результатов, гипотезы эксперимента. Выбор база эксперимента так же является ещё одним условием.

Шаг третий. Выбор в качестве модели объекта, способного заместить оригинал. Данный шаг определяется подбором (обоснованием) экспериментальных и контрольных объектов. Оценка результата опытно-экспериментальной работы связана с измерением – сравнением экспериментируемых объектов (классов, параллелей, отдельных учеников, объединений детей) с контрольными объектами. Очень важно, чтобы эти объекты изначально были равноценны по исходным параметрам.

Шаг четвёртый. Проведение исследования по разработанной модели на основе реализации вышеназванных шагов. Анализ пошаговых действий при проведении экспериментальных исследований с применением метода моделирования дал возможность оценить действия, как по вертикали, так и по горизонтали:

1. По вертикали

- чётко представить шаги, обеспечивающие реализацию экспериментального исследования;

2. По горизонтали

- обосновать и уточнить деятельность участников исследований на каждом шаге эксперимента.

Таким образом, пошаговые действия, осуществляемые при проведении экспериментальных исследований с применением метода моделирования – это продуманная система шагов, обеспечивающая эффективность проведения экспериментальных исследований. Применение данного подхода обосновывает возможность применения моделирования при проведении исследований, как в вертикальных, так и в горизонтальных плоскостях. Пошаговое моделирование эксперимента в вертикальных плоскостях обеспечивает движение вперёд, а моделирование в горизонтальных плоскостях даёт возможность более детально уточнить деятельность экспериментатора, участников исследований на том или ином шаге исследования.

Список литературы.

1. Бадалян Л.О. Невропатология. – М., 1987. – 113с.

О.С. Анисимова, О.А. Сеницина, г. Новочеркасск

ПОЗИЦИИ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ ПЕДАГОГОВ И ОБЩЕСТВЕННЫХ ДЕЯТЕЛЕЙ XIX – НАЧАЛА XX ВЕКА ПО ВОПРОСАМ ЖЕНСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

В России к середине XIX в. организация женского образования пришла в противоречие с возникшими на тот период требованиями жизни. Существовавшие в то время закрытые и институты благородных девиц просто не в силах были охватить всех желающих учиться. Кроме того, сословный характер женских учебных заведений, отрыв от реальной жизни, подвергались критике среди педагогов, общественных деятелей.

Анализ взглядов на женское образования, представленный в трудах философов, и историков педагогики дореволюционного периода, позволил выделить в нем следующие основные позиции во взглядах на возникшие противоречия:

1. Гуманистическая позиция. Эта позиция была представлена русскими педагогами-исследователями во второй половине XIX – начале XX в. на основе гуманистических идей, заключающихся в признании права женщины на образование (Н.А. Вышнеградский, К.Н. Вентцель, В.Я. Стоюнин, П.Ф. Каптерев, и др.). Выдающиеся русские педагоги-демократы Н.И. Пирогов, К.Д. Ушинский, Н.А. Вышнеградский; революционеры-демократы Н.А. Добролюбов, Н.Г. Чернышевский, Д.И. Писарев резко критиковали систему закрытого привилегированного женского образования только для отдельных сословий, отрыв от реальной жизни, обучение на иностранных язы-

ках, пренебрежение к русской культуре. Они требовали воспитания женщины как человека, имеющего равное с мужчиной право на образование. Защищали общеобразовательный, открытый характер воспитания женщины, его бессловность, доступность.

То время настоятельно диктовало необходимость допустить женщин к непосредственному участию в жизни общества. Без этого общество не могло бы сделать следующий шаг в заданном реформами направлении.

2. Умеренно-традиционная позиция. Представители этой позиции сочетали гуманистические идеи свободного воспитания и консервативные воззрения на содержание женского образования, основная цель которого – воспитание матери (Н.И. Пирогов, Л.Н. Толстой, К.Д. Ушинский). В дореволюционных педагогических, исторических, философских исследованиях и статьях в периодических изданиях (Г.Ф. Головачев, Д. Мацкевич, Н. Мирович, М.М. Рубинштейн, П.Г. Славинский, Э. Чебышева-Дмитриева и др.) разрабатывались и раскрывались различные исторические аспекты отечественной педагогики и общественной мысли в области женского образования второй половины XIX – начала XX в. В работах этого периода рассматривается общее развитие педагогики и женской школы (Ф. Ге, Е. Дюринт В.В. Григорьев, М.М. Захарченко, Е. Лихачева, Е.Н. Модзалевский, О. Пиллер, С.В. Рождественский, В.Я. Стоюнин и др.). Сторонники этой позиции отдавали приоритет литературному образованию и эстетическому воспитанию в формировании гуманистической направленности личности женщины; связь общего среднего женского образования с профессионально-педагогической подготовкой девушек в средней школе.

3. Консервативная позиция являлась альтернативой гуманистических идей, которых придерживались сторонники традиционалистских взглядов в сфере женского образования (Г.Я. Аппельрот, М.Н. Катков, П.Г. Ольденбургский, М.П. Погодин, Я.И. Ростовцев, С.С. Уваров, П.К. Щербальский и др.). Эти идеи способствовали оппозиционному развитию гуманистической направленности. Консерваторы придерживались мнения, что образование не должно быть многогранным, поскольку его задача – готовить женщину к роли жены и матери, а не к профессиональному труду. Кроме того, их взгляды носили открытый дискриминационный характер.

Формирование системы женского образования проходило на фоне столкновения взглядов сторонников женского равноправия во всех сферах духовной жизни и консерваторов, отрицавших необходимость замены закрытых сословных женских учреждений учебными заведениями иного рода. Однако существующая обстановка в стране требовала изменение привычного внутреннего и внешнего облика женщины. Всё больше женщин вынуждено были работать. Разрушался прежний устойчивый дворянский быт, происходила промышленная революция – жизнь кардинально менялась на глазах. Растущая промышленность предоставляла женщинам гораздо больше возможностей для активного участия в жизни общества.

Таким образом, XIX век выявил множество проблем в женском образовании, основной из которых являлось его устройство по сословному принципу, оторванность от жизни, косность, иноязычность обучения, пренебрежение к русской культуре.

Список литературы.

1. Фроянов И.Я. История России с древнейших времен до начала XX века. – М., 1992

2. Очерки по истории школы и педагогической мысли народов СССР // с древнейших времен до конца XVII века. п/р Э.Д. Днепров. М., Педагогика, 1989
3. Очерки по истории школы и педагогической мысли народов СССР // XVIII – первая половина XIX века. п/р М.Ф. Шабаева. – М., Педагогика, 1972
4. Очерки по истории школы и педагогической мысли народов СССР // вторая половина XIX века. п/р А.И. Пискунова. – М., Педагогика, 1976
5. Очерки по истории школы и педагогической мысли народов СССР // конец XIX – начало XX века. п/р Э.Д. Днепров. – М., Педагогика, 1991
6. Москалева М. Ю. К вопросу о концепции женского образования в России во второй половине XIX начале XX века // Женщины в отечественной науке и образовании. – Иваново, 1997
7. Константинов В.М., Недосекина И.Б. У истоков женского образования в России // Высшее образование в России. – 1992. – №4
8. История педагогики в России: Хрестоматия/сост. С.Ф. Егоров – 2-е изд. – М., «Академия», 2000
9. История отечественного образования: Учебное пособие: Хрестоматия VIII-начала XX вв./сост. С.В. Калинина, В.В. Каширина. – Омск, 2000
10. История педагогики и образования п/р А.И. Пискунова. – М., «Сфера», 2001

А.В. Бабаян, г. Пятигорск; И.А.Петренко, г. Минеральные Воды
**ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ И ЗАРУБЕЖНЫХ
 ПЕДАГОГОВ XX – НАЧАЛА XXI ВЕКА В ОПРЕДЕЛЕНИИ ПОНЯТИЯ
 «ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ»**

История педагогики свидетельствует о том, что понятие «педагогическая технология» входило в педагогические массы постепенно. В.П. Беспалько утверждает, что необходимо «возможно более полно и четко определить это понятие, чтобы осмыслить его научно и успешно внедрить в учебно-воспитательную практику» [3, с.5].

Теоретический анализ педагогической литературы позволил сделать вывод о том, что в настоящее время содержание понятий «педагогическая технология», «технология обучения», «технологизация учебно-воспитательного процесса» настолько размыто и многозначно, что часто под эти понятия подводятся объекты других дидактических понятий – от совокупности приемов и методов, методик и стратегий обучения до широких педагогических систем, меняющих характер обучения и воспитания [11, с.25]. Это связано с недостаточной разработанностью теории педагогической технологии; с нечетким определением составляющих её понятий и границ их применения; со слабой подготовленностью учителей к технологизации процесса обучения в учебных заведениях различного типа; с отсутствием условий для развития творческого потенциала педагога; с неразвитостью стимулов и мотивов повышения педагогического мастерства учителями школ и преподавателями вузов, с отсутствием критериев результативности повышения квалификации; с формальным подходом к переподготовке в системе ФПК и ИПК.

Изучение истории возникновения понятия «педагогическая технология» составляет ценное для современности педагогическое знание, помогающее более глубоко про-

никать в существенные характеристики педагогических технологий, осознавать закономерности их становления и развития.

В XVII в. сложилась традиционная педагогическая технология, построенная на принципах дидактики, сформулированных великим чешским педагогом Я.А. Коменским. «Можно и нужно каждого учителя научить пользоваться педагогическим инструментарием, – утверждал Я.А. Коменский. – Только при этом условии его работа будет высокорезультативной, а место учителя – самым лучшим местом под солнцем. Школа – мастерская, она «живая типография», которая «печатает» людей. Учитель в учебном процессе пользуется такими же средствами для воспитания, обучения юношей, какими пользуются типографские работники, создавая книгу» [10, с.9]. Педагог считал, что основу обучения должно составлять «искусное распределение времени, предметов и метода». В этих высказываниях Я.А. Коменского определения педагогической технологии как таковой нет, но прослеживаются элементы технологизации педагогического процесса.

Идеи технологизации обучения наблюдаются и у И.Г. Песталоцци, который полагал, что он создал «механизм» образования, опираясь на который, каждый подготовленный учитель может воспитать любого ученика [10, с.10].

Применительно к российскому образованию термин «технология» появляется тоже в XVII в.: «Изданная в 1619 г. «Грамматика» Мелетия Смотрицкого переиздается в Москве в 1649 г. без указания автора с многочисленными примечаниями, которые приписываются Максиму Греку. В предисловии к этому изданию и появляется впервые в российской педагогике термин «технология» для обозначения устройства образовательного процесса» [6, с.12].

У истоков технологизации педагогики стоял также А.С. Макаренко, который в «Педагогической поэме» писал о том, что «наше педагогическое производство никогда не строилось по технологической логике, а всегда по логике моральной проповеди», именно поэтому у нас просто отсутствуют все важные отделы педагогического производства: технологический процесс, учет операций, конструкторская работа, применение конструкторов и приспособлений, нормирование, контроль, допуски и браковка [2, с.406].

Впервые термин «педагогическая технология» упомянут в 20-х гг. XX в. в работах по педологии, основанных на трудах по рефлексологии (В.М. Бехтерев, И.П. Павлов, А.А. Ухтомский, С.Т. Шацкий) [2, с.59]. Как отмечает Ф.А. Фрадкин, вся учебно-воспитательная работа школы в этот период была направлена на то, чтобы находить оптимальные пути преобразования жизни.

В 30-е гг. XX в. распространяется термин «педагогическая техника», который в педагогической энциклопедии 30-х гг. был определен как совокупность приемов и средств, направленных на четкую и эффективную организацию учебных занятий. Заметим, что в конце XX в. Н.Е. Щуркова в своих исследованиях показала, что педагогическая техника является важнейшей слагаемой педагогической технологии, что без педагогической техники нет смысла в педагогической технологии [12, с.99].

С началом внедрения в учебный процесс технических средств обучения в 40-х гг. XX в. возник термин «технология в образовании», который, как свидетельствуют результаты историко-педагогического анализа Н.В. Борисовой, имел широкий смысловой спектр и мог включать в себя «технологии обучения», «технологии воспитания», «технологии развития» и другие разновидности технологий [См.: 5, с.174].

Используемые в обучении технические средства в основном предназначались для бытовых целей, поэтому термин «технология в образовании» употреблялся в контексте применения достижений инженерной мысли в учебном процессе.

Середина 50-х гг. XX в. была отмечена появлением теоретических разработок в области педагогики, направленных на комплексное использование средств для построения учебного процесса, основанного на самостоятельной работе обучающегося. В этот период выделяются два направления исследований и практических разработок: использование технических средств обучения и особый «технологический» подход к построению обучения в целом. Теоретической базой для данных разработок явились идеи программированного обучения, обоснованные в 1954 г. Б.Скиннером, а в последствии расширенные Н. Краудером. Как следствие этих процессов вместо термина «технология в образовании» начинают говорить о «технологии образования», подразумевая под ней научное описание педагогического процесса, который неизбежно бы вёл к запланированному результату [8, с.292].

Во второй половине XX в. отечественные и зарубежные ученые-педагоги стали искать новую сферу применения термина «технология». Они выдвинули гипотезу о возможности описания организации педагогического процесса таким образом, чтобы он был воспроизводимым и почти технологичным. Итогом этих исканий стало появление в 60-х гг. XX в. новой учебной дисциплины – педагогической технологии. В это же время наблюдается массовое внедрение педагогических технологий, связанное прежде всего с реформированием вначале американской, а затем европейской школы.

Понятие «педагогическая технология» широко обсуждалось в педагогической печати за рубежом и на международных конференциях. Определились два направления его толкования, опирающиеся на уровень и результаты исследований в данной области в различных странах (США, Англия, Франция, Италия, Венгрия): в первом случае оно трактовалось как «технологические средства в обучении», а во втором – «технологии обучения» или «технология учебного процесса». А. Ламсдейн, Д. Финн (США) считали, что основная цель педагогической технологии заключается в разработке системы планирования, реализации и оценивании педагогической деятельности.

К середине 60-х– началу 70-х гг. XX в. в высокоразвитых капиталистических странах (США, Англия, Испания, Япония) издавались журналы по вопросам педагогической технологии, а позднее были созданы специализированные учреждения, например, Национальные советы по педагогической технологии в Великобритании и США, основной задачей которых было изучение педагогических технологий.

В отечественной педагогике, по утверждению В.М. Боголюбова, термин «педагогическая технология» не признавался вплоть до 1971 г. [См.: 4, с.19]. По этому поводу на VIII Международной конференции по программированному обучению и педагогической технологии в Брайтоне (Великобритания, апрель 1973 г.) профессор Т.А. Ильина отметила: «Все основные проблемы, охватываемые понятием, традиционно исследуются в СССР в русле дидактики, и поэтому у нас сам термин распространения не получил».

В 1977 г. на Международном семинаре по технологии обучения С.Г. Шаповаленко указал на наличие трех признаков технологического процесса в обучении: знание и совершенное владение техникой, знакомство с фондом аудиовизуальных материалов, владение методикой эффективного их использования, включая развитие творческого подхода.

П.Д. Митчелл в Энциклопедии педагогических средств, коммуникаций и технологий (Лондон, 1978) определяет педагогическую технологию так: «Педагогическая технология есть область исследований и практики (в рамках системы образования), имеющая связи (отношения) со всеми аспектами организации педагогических систем и процедур распределения ресурсов для достижения специфических и потенциально воспроизводимых результатов». Согласно взглядам П.Д. Митчелла, «не являясь синонимом понятия «средства обучения», педагогическая технология представляет собой междисциплинарный конгломерат, имеющий связи (отношения) фактически со всеми аспектами образования – от короткого обучающего фрагмента до национальной системы со всеми её функциями» [8, с.293].

В конце 70-х гг. XX в. в международных изданиях появилась новая интерпретация сущности педагогической технологии. Педагогическая технология определялась не просто как исследования в сфере использования технических средств обучения или компьютеров, «это исследования с целью выявить принципы и разработать приемы оптимизации образовательного процесса путем анализа факторов, повышающих образовательную эффективность, путем конструирования и применения приемов и материалов, а также посредством оценки применяемых методов» [7].

К концу 70 – началу 80-х гг. XX в. педагогическая общественность параллельно использовала понятия «педагогическая технология» и «технология обучения». Ученые предложили расширить сферу составляющих процесса обучения. Например, Л. Салаи (Венгрия) в понятие «технология обучения» включил планирование, анализ целей, научную организацию учебно-воспитательного процесса, выбор методов, средств и материалов, наиболее соответствующих целям и содержанию в интересах повышения эффективности обучения.

Как показали в своих исследованиях Э. Бистерски и Ж. Целлер, технология обучения это не только вспомогательные средства и новая система. Она играет ведущую роль в развитии учебного процесса, изменяя его организационные формы, методы, содержание. А это оказывает сильное воздействие на педагогическое мышление преподавателей и слушателей. Толкование технологии в таком аспекте подчеркивает не только важность взаимосвязи всех компонентов процесса обучения в единой системе, но и их взаимовлияние, развитие, приводящее к изменению менталитета педагога и учащихся.

В 1979 г. Ассоциацией по педагогическим коммуникациям и технологии США было официально принято следующее определение педагогической технологии: «Педагогическая технология есть комплексный, интегративный процесс, включающий людей, идеи, средства и способы организации деятельности для анализа проблем и планирования, обеспечения, оценивания и управления решением проблем, охватывающих все аспекты усвоения знаний» [1, с.21].

С началом применения компьютеров и информационных технологий в сфере образования в 80 – 90-х гг. XX в. понятие «педагогическая технология» подвергалось дальнейшей трансформации. Под технологией в сфере обучения начали понимать обучение с использованием новых информационных технологий. Так, А. Ламсдейн считал, что технология – это «обеспечение обучающими машинами и применение достижений бихевиористской психологии для улучшения процесса обучения».

Таким образом, в последней четверти XX в. педагогическую технологию все чаще стали отождествлять с системой средств, методов организации и управления учебно-

воспитательным процессом, выделяя при этом следующие две ее стороны: применение системного знания для решения практических задач и использования в учебном процессе технических устройств (М. Кларк, Д.Дж. Хокридж – Великобритания; К. Чедуик, Д. Финн – США; К. Бруслинг – Швеция; Т. Сакамото – Япония; Т.А. Ильина, С.Г. Шаповаленко, Л.П. Прессман – СССР).

Системный подход к обучению отражен в определении педагогической технологии, данном японским ученым Т. Сакамото. Раскрывая сущность педагогической технологии, Т. Сакамото писал, что она представляет собой внедрение в педагогику системного способа мышления, который иначе можно назвать «систематизацией образования» или «систематизацией классного обучения». В определении ЮНЕСКО, согласно которому педагогическая технология – это системный метод создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействия, ставящий своей задачей оптимизацию форм образования, мы тоже видим системный подход к обучению.

Анализ зарубежной педагогической литературы 90-х гг. XX – начала XXI вв. показал, что под педагогической технологией понимают либо максимальное использование в обучении возможностей технических средств обучения, либо управление процессом обучения, т.е. целенаправленное конструирование целей обучения в соответствии с целями проектирования всего хода процесса обучения, проверку и оценку эффективности выбранных форм, методов, средств, оценку текущих результатов, коррекционные мероприятия.

В отечественной и зарубежной педагогической литературе второй половины XX – начала XXI вв. наблюдаются большие разночтения в определении термина «педагогическая технология» (Л.А. Байкова, В.П. Беспалько, И.П. Волков, Л.К. Гребенкина, В.В. Гузеев, И.Ф. Исаев, М.В. Кларин, Г.Ю. Ксензова, В.М. Монахов, А.М. Новиков, В.Ю. Питюков, Г.К. Селевко, В.А. Сластенин, Е.Н. Шиянов, Т.И. Шамова, Н.Е. Щуркова, И.С. Якиманская, К. Бруслинг, М. Кларк, А. Ламсдейн, П.Д. Митчелл, Т. Сакамото, Л. Салаи, Д. Финн, Д.Дж. Хокридж, К. Чедуик и др.).

Рассмотрим подходы отечественных ученых к определению и сущности педагогической технологии. В.П.Б беспалько определяет педагогическую технологию как содержательную технику реализации учебного процесса. И.П. Волков считает, что педагогическая технология – это описание процесса достижения планируемых результатов обучения. По мнению М.В. Кларина, педагогическая технология означает системную совокупность и порядок функционирования всех личностных, инструментальных и методологических средств, используемых для достижения педагогических целей. А.М. Новиков утверждает, что педагогическая технология – это запрограммированный (алгоритмизированный) педагогический процесс, гарантирующий достижение спроектированных образовательных целей. По убеждению Л.А. Байковой, Л.К. Гребенкиной «педагогическая технология – одно из специальных направлений педагогической науки (прикладная педагогика), призванная обеспечить достижение определенных задач, повышать эффективность учебно-воспитательного процесса, гарантировать его высокий уровень». Н.Е. Щуркова отмечает, что «педагогическая технология – прикладная педагогическая дисциплина, обеспечивающая реальное взаимодействие педагога с детьми как решающий фактор взаимодействия детей с окружающим миром, посредством тонкого психологически оправданного «прикосновения к личнос-

ти», искусством которого владеет педагог». С точки зрения Г.Ю. Ксензовой, педагогическая технология – это такое построение деятельности учителя, в котором все входящие в него действия представлены в определенной последовательности и предполагают достижение необходимого прогнозируемого результата. В.М. Монахов пришел к выводу о том, что «педагогическая технология – иерархизированная и упорядоченная система технологических процедур проектирования учебного процесса, неукоснительное выполнение которых гарантирует достижение планируемого результата». По мнению В.М. Монахова, педагогическая технология – это продуманная во всех деталях модель совместной педагогической деятельности по проектированию, организации и проведению учебного процесса с безусловным обеспечением комфортных условий для учащихся и учителя.

Наиболее удачное определение педагогической технологии находим в учебном пособии по педагогике В.А. Сластенина, И.Ф. Исаева, Е.Н. Шиянова. В нем говорится, что «в настоящее время педагогическую технологию понимают как последовательную, взаимосвязанную систему действий педагога, направленных на решение педагогических задач, или как планомерное и последовательное воплощение на практике заранее спроектированного педагогического процесса» [9, с.407].

Результаты исследования показали, что устоявшегося определения понятия «педагогическая технология», которое бы трактовалось и понималось всеми одинаково, до настоящего времени нет. В науке до сих пор четко не определены структура и функции педагогической технологии, ее существенные признаки, не разработана целостная теория проектирования и применения педагогической технологий. Вот почему в педагогике столь пристальное внимание обращено к педагогической технологии.

Список литературы.

1. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 1989.
2. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учеб. пособие. – М.: Народное образование, 1998.
3. Педагогические технологии: Учебное пособие для студентов педагогических специальностей / Под общей редакцией В.С.Кукушина. – М.: ИКЦ «МарТ»: – Ростов н/Д: издательский центр «МарТ», 2006.
4. Гузеев В.В. Познавательная самостоятельность учащихся и развитие образовательной технологии. – М.: НИИ школьных технологий, 2004.
5. Бен И., Шнайдер И. Продуктивное обучение, слагаемое системы // Школьные технологии. – 2000. – №3.
6. Щуркова Н.Е. Духовная культура школы. – М.: Просвещение, 1994.
7. Борисова Н.В. От традиционного через модульное к дистанционному образованию: Учеб. пособие. – М.: Домодедово, ВИПК МВД России, 1999.
8. Педагогика: теории, системы, технологии: учебник для студ. высш. и сред. учеб. заведений / [С.А.Смирнов, И.Б.Котова, Е.Н.Шиянов и др.]; под ред. С.А.Смирнова – 6-е изд., перераб. – М.: Издательский центр «Академия», 2006.
9. Боголюбов В.М. Введение в педагогическую технологию. – Пятигорск, 1996.
10. Международный ежегодник по технологии образования и обучения, 1978/79. – Лондон – Нью-Йорк, 1978.

11. Silber K.H. Some implications of the history of Educational Technology: we're all in this together. – In: J.W.Brown and S.N.Brown, Educational Media Yearbook, Littleton, Colorado: Libraries Unlimited, 1981.

12. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А.Сластенин, И.Ф.Исаев, Е.Н.Шиянов; Под ред. В.А.Сластенина. – 3-е изд., стереотип. – М.: Издательский центр «Академия», 2004.

Г.З. Базарова, г. Ставрополь

ПОСЛОВИЦЫ И ПОГОВОРКИ КАК ИСТОЧНИК НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ СТАВРОПОЛЬСКИХ ТУРКМЕН

В настоящее время по-прежнему значимой является проблема нравственного воспитания. При этом особое внимание в решении данной проблемы все чаще уделяется возможностям художественно-эстетического воспитания, базирующегося на материалах народной педагогики. Целью нравственного воспитания в народной педагогике является превращение нравственных принципов в личные убеждения, нормы и правила.

Известно, что в педагогике понятие нравственности имеет двойственный характер. Нравственностью считается особая форма общественного сознания и вид общественных отношений, один из основных способов регуляции действий человека в обществе с помощью норм, так же это и система внутренних прав человека, основанная на гуманистических ценностях доброты, справедливости, порядочности, сочувствия, готовности прийти на помощь. Нравственность В.П. Вахтеров раскрывал как вид общественных отношений, в процессе которых действия человека в обществе определяются и регулируются с помощью норм. Нравственные нормы получают обоснование в виде идеалов, ценностных ориентиров, стремлений, обычаев и традиций. Сама нравственность, по определению В.П. Вахтерова, сводится к общественным стремлениям и поступкам. Целью нравственного воспитания ученый считал выработку у ребенка умения жить для общества, возможно точнее определить и возможно лучше выполнить свою роль в общественной жизни, но в то же время жить и для себя, чтобы тем успешнее была наша общественная жизнь. Важен при этом оптимистичный настрой на жизнь, вера в свои силы, желание работать с надеждой на лучшее будущее. Конкретизируя современную цель нравственного воспитания, следует выделить его составные части, задачи. В их числе – воспитание трудолюбия, патриотизма, гуманизма, организованности и дисциплинированности, сдержанности и скромности. В результате достижения этих задач общество станет нравственно здоровым, жизнедеятельным и целеустремленным. Это коснется России в целом и каждого из населяющих ее народов.

Среди многонационального населения Ставропольского края уже длительное время проживает группа туркмен, обособившаяся от основного этноса более двух веков назад. Эта группа оказалась в достаточно сложной ситуации пребывания на территории, не являющейся исконной для туркменского этноса, в окружении других народов.

Ставропольские туркмены свое культурное наследие, язык передают из поколения в поколение изустно, поэтому не удивительно, что они претерпели изменения. Но вместе с тем многие специалисты соглашаются с тем, что туркмены Ставрополя сохранили древнетуркменский язык, на котором говорили и писали классики туркменской литературы.

Ставропольские туркмены до сегодняшнего дня сумели сохранить богатейший материал народного творчества, дополняя, создавая новые, высокохудожественные песни. Однако многое потеряно. И это прежде всего относится к таким формам народного творчества, как колыбельные песни (хувдулер), девичьи песни (лялелер), плачи (айдым), искусство бахши (народный певец сказитель), танцы (бий), загадки (матал), поговорки и пословицы (накыл), сказки (эртеки).

Основным источником и средством нравственного воспитания является овладение родным языком, изучение художественной литературы, отражающей все стороны жизни народа, его идеалы, нравственность. Наиболее популярными из форм нравственного воспитания являются: эпос (повествование, рассказ), пословицы и поговорки. Одним из наиболее известных является эпос «Кер-оглы», переходящий из уст в уста, главными носителями которого являются певцы-бахши.

Кер-оглы это имя легендарного героя. У Кер-оглы был боевой крылатый конь, имя которого Кыр-ат. С помощью крылатого коня, который летает быстрее птицы, разговаривает глазами, а на поле заменяет 1000 воинов, Кер-оглы был способен победить врага. Содержащиеся в нем лирические монологи отличались значительной художественной силой, и все без исключения были переложены на музыку.

Эпос воспитывает такие высокие нравственные качества, как любовь к родине, смелость, великодушие, честность, доброту. Понятие нравственного воспитания хорошо раскрывают пословицы и поговорки. В них отражался жизненный многовековой опыт народа, лучшие черты характера, осуждались нечестные, ленивые, трусы и прославлялись гостеприимство, честность, доброта, трудолюбивость. Высшая цель воспитания, по П.Ф. Каптереву, состоит в формировании нравственного характера с учетом возрастных и индивидуальных особенностей. В народных пословицах нравственное воспитание касается всех сфер жизнедеятельности человека: «Малы егалдан гарыб дэл, ырзн егалдан гарыб» – «нищий не тот, кто потерял скот, а тот, кто потерял совесть»; «Якма бшерсин, газма душерсин» – «не подливай масла в огонь – обожжешься, не рой другому яму сам попадешься»; «Йигиди достундан таны» – «скажи, кто твой друг и я скажу кто ты».

Чтобы сформировать у подрастающего поколения нравственную и правовую культуру, развить чувство собственного достоинства и внутреннюю свободу личности, выработать уважение и доверие к гражданам своего государства, необходимо осуществлять гражданское воспитание. Народные пословицы и поговорки доказывают, что все жизненно важные вопросы человек решает своим умом, поэтому человек ценится по уму «гушлары ганатлары гоке котерер, кишини хахылы», – «птицу поднимают крылья, а человека ум». Примерно то же самое говорят русские пословицы «птице даны крылья, а человеку ум», «красна птица пером, а человек умом».

Как мы видим из пословиц и поговорок, ум является одним из основных качеств нравственного воспитания, которые отличают его от животных. Ко всему восхваляется ум в отличие от физической силы: «халы киши бирин йыкар, хахыллы муни», – «имеющий силы поборет одного, имеющий знания тысячу».

В пословицах и поговорках ярко прослеживается мысль, что ум дороже золота, роскоши, физической силы. Подтверждением тому является пословица «хахылсыз бай боландан, хахыллы карыб бол» – «чем быть безумным богачом, лучше быть мудрым бедняком», «говни ачыган-елы ачык» – «у кого чистая душа чистая и дорога».

Родители направляют свои старания в воспитании детей на то, чтобы дать ум, а не материальные блага. Любое богатство, скопленное и переданное своему ребенку, не ценится им, а если заработано своим трудом, умом, стараниями, то имеет большой смысл и толк.

Знакомясь с устным народным творчеством, можно проследить требования нравственного воспитания по отношению к старшим и друзьям. «Алтымыш яшан елдан гелсе алты яшан орун берер» – «шестидесятилетнему гостю шестилетний место уступит», «айрылмаз гоншына яман соз айтма» – «не говори слов обиды настоящему другу».

Смыслом образования на данный момент является культурное перерождение. Однако время диктует свои условия, и молодое поколение ставропольских туркмен менее привержено народным традициям, по сравнению с их отцами и дедами. Сказывается проживание в полиэтническом регионе, развитие современных исторических технологий, недостаточная работа молодежи по сохранению и преумножению культуры предков, что создает серьезную педагогическую проблему.

Приобщение к культуре необходимо с малых лет, поскольку идет формирование личности, ребенок должен уважать и знать «историю отцов, труды великих мудрецов» таким образом, мы возвращаемся к своим истокам, соприкасаемся с чистой, как родниковая вода историей своего народа. Кара-Сейтлиев говорил «народ – это дерево, корни которого его история. Не будет корней, не будет и истории самого народа». Именно история связывает одно поколение с другим.

В настоящее время в Туркменском районе Ставропольского края в дошкольных и школьных учреждениях не ведется изучение национального языка, нет предметов по национальной истории. В воспитании младшего поколения ведущая роль отводится старшим и семье. В повседневной жизни говорят на национальном языке только в семье, с национальными песнями, танцами, обрядами дети знакомятся только в домашней обстановке. Семья является основой сохранения национального достояния. Дошкольные и школьные учреждения в их современном виде мало содействуют сохранению культуры. Поэтому, на наш взгляд, в программы по дошкольному и школьному воспитанию необходимо ввести блок по изучению национальной культуры.

Художественно-эстетические формы «фольклорного общения» всегда воспринимались народом как обязательные. Откристаллизованный временем фольклор «лучше самой истории свидетельствует о внутреннем быте народа, может служить мерою его гражданственности, проверкою его человечности, зеркалом его духа» – так говорил В.Г. Белинский. В нем выделится не только единичное и особенное, но и то общее, что выделилось в жизнедеятельности народа.

В школах Туркменского района не преподается краеведение, мало специалистов владеющих двумя языками: русским и туркменским, отсутствуют передачи по радио и телевидению, включающие в программы по Ставропольскому краю темы по истории ставропольских туркмен.

Преодоление такого положения в условиях регионализации образования требует внедрения в учебный процесс тематики художественной народной культуры и методических пособий, позволяющих изучить закономерности национального искусства, во взаимосвязи с произведениями туркменского эпоса, литературы и живописи. Молодому поколению необходимы фильмы, в которых будет освящено историческое до-

стояние по изучению национальных традиций. Отсутствие инновационных технологий приводит к неполноценному воспитанию подрастающего поколения, следовательно, следующее поколение будет меньше знать о народных традициях.

Учет полиэтнических особенностей проживающих на территории народов позволит подрастающему поколению глубже узнать свои истоки и повысит педагогическое значение национально-литературных компонентов (сказок, поэм, мифов, повестей, эпосов героических и фантастических). Необходимо искусство изучения роли и значения бахши в туркменском народном творчестве. Бахши – профессиональный певец, хранитель богатств устной туркменской литературы и истории народа. Очень велико значение искусства бахши в становлении поэзии туркмен. Народные певцы оказали немалое эстетическое воздействие на идейно – художественные воззрения слушателей.

Наиболее популярным методом в нравственном воспитании является «живое слово». Живое слово Н.Ф.Бунаков рассматривал не только источником знаний, но и орудием всестороннего развития, формирования нравственности учащихся народной школы. Нравственное воспитание подрастающего поколения на основе живого слова возможно через искусство бахши. Древность искусства бахши говорит о его силе воздействия на слушателей, существовала даре вера в некую магическую силу песни – представление о поэтическом вдохновении, как о чудесном пророческом даре, порожденном внушением свыше. Бахши является не только певцом и музыкантом, но часто композитором и поэтом. Процесс обучения мастерству пения занимает очень долгий период времени. В культурной жизни туркмен во все времена они считались добрым вестником, а в глазах населения обладали чудотворной силой. У туркмен существовало поверье, будто певцам, музыкантам и рассказчикам покровительствовали сверхъестественные существа – вездесущие эрены, сказочные святые, персонажи домусульманских, шаманских легенд. Почти в каждом ауле и по сей день есть свой бахши, который наряду с сельским хозяйством занимается сказительством. Обычно бахши переходили из аула в аул, оставались в доме у того, кто устраивает той (свадьбу). Следуя народной традиции, по окончании торжества бахши преподносят щедрые подарки от хозяина дома.

На данный момент ведется установление связей с проживающими на исторической родине туркменами. С их участием пройдет мероприятие, связанное с открытием памятника Махтымкули в Ставропольском крае.

Современная жизнь ставит перед педагогической наукой актуальную задачу внимательного изучения и внедрения в практическую сферу образовательного процесса того нравственного эстетического богатства, которое было накоплено народом в его творческом многовековом опыте воспитательной деятельности. Как и прежде во многом и в современном обществе, традиционная народная культура определяет и устанавливает норму на все аспекты жизнедеятельности людей: уклад жизни, формы хозяйственной деятельности, обычаи, обряды, тип семьи, воспитание детей.

Список литературы.

1. Бабаян А.В. нравственное воспитание в концепции «свободного воспитания» К.Н.Вентцеля. Монография. – Пенза: ПГЛУ, 2003. –104с.
2. Бабаян А.В. проблемы нравственного воспитания в трудах Каптерева П.Ф. и М.И.Демкова. Монография. – Пенза: ПГЛУ, 2004, с.54-109.
3. Каптерев П.Ф. О национальном образовании, 1982, № 9. – с.118, с.137.

4. Бабаян А.В. концепция нравственного воспитания Н.Ф. Бунакова. – Пятигорск, 2001. – 40с.

5. Бабаян А.В. нравственное воспитание в трудах отечественных педагогов второй половины 19 – начала 20 вв. учебное пособие под ред. Е.Н.Шиянова – Ростов н/Д: «Престиж- Инфо», 2006. – 184с.

6. Власов В.А. Теория эстетического воспитания в России во второй половине 19 – начале 20вв./ Дисс.канд.пед.наук. – Пятигорск, 2000, с.43.

Г.Ш. Бибарсова, г. Ставрополь

ФОРМИРОВАНИЕ ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ КАК ЦЕЛЬ И РЕЗУЛЬТАТ ВОСПИТАНИЯ

Идея гражданственности как цель и результат воспитания порождается потребностями развития государства и общества, необходимостью готовности гражданина к выполнению своих социальных функций.

Сущность, особенности развития идеи гражданственности в общественной мысли, в истории педагогики можно рассматривать посредством изучения генезиса государственных систем и их отражения в соответствующих формах сознания граждан.

Ретроспективное изучение характера отражения государственного устройства в формах общественного сознания осуществляется посредством конкретно-исторического подхода, логического и сравнительного анализа (синхронное сравнение, сопоставительное сравнение, контрастирующее сравнение), культурологического подхода, структурно-функционального подхода.

Системно-логический подход позволяет увидеть связь, взаимозависимость развития социальных и педагогических систем, которые определяют особенности становления, развития форм гражданско-правового сознания.

Гражданско-правовое сознание – это совокупность взглядов, убеждений, выражающих отношение члена общества к государству, обществу, политическому режиму, власти, юридическим нормам, определяющим поведение гражданина [1].

Основу гражданско-правового сознания составляют знания об устройстве государства и общества, о характере правовых норм, реализующих отношения государства и общества, а также отношения граждан с государством и обществом. Возникновение, характер развития этих отношений нашли отражение в специальной литературе [2].

Подлинная гражданственность востребована в демократическом государстве. Вот почему гражданственность как цель воспитания может быть реализована в демократическом государстве, в котором формируется гражданское общество.

Гражданственность выражается в добровольном и сознательном следовании законам государства, в уважении органов власти в стране, в умении противостоять антиобщественным и антигосударственным влияниям. В правовом государстве долг каждого учащегося знать и выполнять правовые нормы, испытывать уважение к закону [3].

Анализ социальной, педагогической и психологической литературы позволяет заключить, что гражданственность – это сложное интегральное личностное образование, основными элементами которого являются гармоничное сочетание высоких патриотических чувств, интернациональная, нравственная и правовая культура, выражаю-

щаяся в чувстве собственного достоинства, во внутренней свободе личности и одновременно в ее дисциплинированности, уважении и доверии к другим гражданам, к государственной власти, в адекватном использовании ею прав и выполнении обязанностей, определенных Конституцией страны.

Одним из стратегических ориентиров процесса становления и развития вуза является создание в нем гуманитарной воспитывающей среды как системообразующего начала в деятельности педагогического коллектива.

Под гуманитарной педагогической средой вуза понимается формирующийся в результате деятельности преподавателей, студентов, ректората, вспомогательного персонала устойчивый комплекс социокультурных и социально-психологических факторов, оказывающих прямое и опосредованное влияние на воспитание студентов.

Воспитывающая среда направлена на решение следующих задач: подготовка молодых людей к службе в армии; воспитание гражданско-патриотического служения Родине; содействие благоприятному началу трудовой деятельности; решению вопросов профориентации молодежи; социально-экономическая поддержка при создании семьи; содействие решению жилищных проблем; решение проблем мотивации труда и привитие новых ценностных ориентиров современным условиям развития рыночной экономики; формирование у молодежи активной жизненной позиции; повышение готовности к участию в общественно-политической жизни страны, государственном управлении; создание условий для выдвижения способных и компетентных молодых людей в государственной власти на всех уровнях.

Успешность решения поставленных задач, эффективного использования имеющихся возможностей в немалой степени зависит от глубины понимания сущности понятия «гражданское воспитание», особенностей организации процесса гражданско-правового воспитания.

Гражданское воспитание – стихийное и произвольное воздействие государственных и других структур гражданского общества на личность в интересах формирования у нее личностно и профессионально важных гражданских качеств.

Гражданское становление – достигнутая вершина гражданской зрелости личности, сформировавшаяся в результате стихийного и целенаправленного развития. Это актуальный набор качеств личности, система и программа отношений (к государству, гражданскому обществу, гражданским правам и обязанностям, к себе как к гражданину), способствующая успешной социальной и профессиональной самоактуализации [4]. От степени сформированности гражданского облика личности зависит и уровень его профессиональной подготовленности, компетентности.

В то же время, очевидно, что адаптация в профессиональной деятельности, профессиональное становление в целом востребует не только обучение профессии (формирование профессионально важных качеств, знаний и умений личности), но и формирование актуальной системы отношений субъекта деятельности и гражданского общества, государства. Важным является формирование в целостной педагогической системе установки на нравственно-правовое самосовершенствование [5]. Гражданское становление, являясь элементом социализации личности, осуществляется через образование и организацию жизнедеятельности гражданского общества, что предполагает соответствующие условия.

Список литературы.

1. Беляев А.В. Социально-педагогические основы формирования гражданственности учащейся молодежи. – Ставрополь: Изд-во СГУ, 1997. – 204 с.
2. Всеобщая история государства и права: Учебник. – 4-е изд. под ред. К.И.Батыра – М.: «Проспект», 2001. – 494 с.
3. Голев А.Г. Воспитание у старшеклассников гражданственности как интегрального качества личности: Методическое пособие по педагогике. – Пятигорск, ПГПИИЯ, 1994. – 36 с.
4. Деркач А.А. Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека. – Кн. 2. – Акмеологические основы управленческой деятельности. – М., 2000. – с. 436).
5. Рудых С.А. Формирование этико-правовой культуры будущего учителя: Автореферат диссертации кандидата педагогических наук. – Краснодар, 2002. – 22 с.

С.В. Бобрышов, г. Ставрополь

ЗНАЧЕНИЕ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ДЕТЕРМИНАНТ В ПОСТАНОВКЕ СОВРЕМЕННОГО ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Любой развивающейся науке, в том числе и истории педагогики, свойственна постоянная саморефлексия, служащая надежным инструментом обеспечения её непрерывного, восходящего генезиса. В различные исторические периоды предметом специального рассмотрения истории педагогики становились проблемы научной обоснованности и повышения результативности проводимых исследований, выявления перспективности тех или иных направлений её развития, установления места и роли в системе родственных гуманитарных наук и др. В постоянном же фокусе неизменно находились две взаимосвязанные проблемы, кардинально определявшие её научный статус: это методология истории педагогики в целом и вытекающая из неё методология историко-педагогического исследования.

Являясь важнейшей составной частью истории гуманитарных наук, история педагогики накопила огромное количество фактов, описаний, научных обобщений. В них систематизированы и наглядно представлены, с одной стороны, разнообразные проблемы воспитания и их следствия, с которыми на том или ином этапе цивилизационного развития столкнулось общество, а с другой – пути и способы актуализации сознания общества и отдельных его представителей по решению этих проблем. Показаны особенности детерминации этого сознания действием социально-экономических, политических, религиозных, нравственных, культурных и других факторов. В то же время известно, что любые описания и факты истории, особенно истории науки, взятые «сами по себе», без соответствующего интерпретационного сопровождения, многомерного анализа и т.д., не являются научным знанием как таковым. Они не дают возможности достигнуть требуемой системности и диалектичности знания, проникнуть во множество прямых и косвенных структурно-функциональных, причинно-следственных связей и отношений в нем, выстроить пространственно-временные линии его взаимосвязи.

Науковедческий анализ показывает, что процессы, обуславливающие базовые закономерности общего поступательного движения науки, определяющие возникнове-

ние у неё трудностей развития, «застывание» при переходе от этапа к этапу, происходят, прежде всего, в области методологии. История наук, в том числе педагогики и истории педагогики, свидетельствует, что наступающая в силу тех или иных причин структурная архаичность методологического инструментария, заостренность и неразвиваемость ядра базовых методологических идей, несогласованность методологических конструктов с реалиями времени значительно сдерживают развитие научного знания. Это определяет необходимость постоянной корректировки и обновления теоретико-методологических представлений науки.

Чтобы грамотно организовать историко-педагогическое исследование, выполнить требование к рассмотрению истории науки и практики, с одной стороны, как социально обусловленного единого развивающегося целого, а с другой – как многомерного, многовекторного, разноускоренного множества исторических профилей, не подверженных каким-то идеологическим или любым другим однобоко заданным трактовкам, необходим выход на современный теоретико-методологический уровень. На этом уровне наличное историко-педагогическое знание призвано получить концептуальное оформление, раскрывающее логику развития педагогики как науки и социальной практики, представляющее соответствующую систему детерминант и закономерностей. Все многообразие воспитательных и образовательных явлений должно быть синтезировано и объединено в целостность под определенным углом зрения. Одним из актуальных шагов в решении данной задачи признается разработка новых и согласование существующих методологических схем историко-педагогического исследования.

Задача «методологического перевооружения» (З.И. Равкин) истории педагогики как науки становится все более актуальной и в связи с основательной перестройкой всей педагогической науки, происходящей в последние пятнадцать лет. В повестку дня поставлено обретение историей педагогики такого статуса, который бы с возможно большей адекватностью отвечал требованиям практики. В числе таковых требований большинство специалистов (М.В. Богуславский, А.Н. Джуринский, Э.Д. Днепров, Г.Б. Корнетов, В.Г. Пряникова, З.И. Равкин и др.) называют отказ от мнимой академичности историко-педагогических исследований, в которых уход в прошлое порой закрывал реалистический взгляд на настоящее; преодоление описательности, которая вытесняет анализ и обобщение; осуществление изложения историко-педагогического материала более интеллектуально напряженным, современно звучащим, эмоционально взволнованным, в лучшем смысле слова публицистичным языком.

Среди первоочередных задач методологии истории педагогики называется также необходимость решения накопившихся проблем, относящихся к сущности, структуре и специфике историко-педагогического познания, к его внутренней логике и принципам; к формированию целостной методологической программы исследования, согласующей всю совокупность подходов, методик и процедур; к правилам изучения высших форм теоретического знания – педагогической теории и концепции; к прояснению понятий и категорий истории педагогики как самостоятельной области научного знания и др.

В рамках постановки любого историко-педагогического исследования решение названных проблем напрямую сопряжено с решением каждым ученым ряда задач методологического характера, среди которых:

- поиск и обоснование совокупности подходов к выявлению проблемных узлов и системных связей в предметном поле исследования, его ценностно-смысловых пара-

метров. Здесь важно уяснить, какой пласт истории образования и воспитания (периоды и этапы, персоналии, содержательные и процессуальные фрагменты теоретических построений и образовательной практики и т.д.) и в совокупности каких проблем данное исследование призвано вскрыть, что должно быть выявлено, исходя из ценности исследовательского материала по отношению к изучаемому периоду, к сегодняшнему состоянию педагогической науки и к её завтрашнему дню;

- определение системы исследовательских установок и принципов, на основе которых будут осуществляться: осмысление, объяснение и оценка историко-педагогических фактов, событий, идей, мыслей; выявление логики, закономерностей и механизмов генезиса педагогического знания в его научном и просветительском проявлении; систематизация историко-педагогического материала, построение соответствующих периодизаций и хронологий и др.;

- формирование системы средств исследования, адекватных принятой исследователем концептуальной теоретической базе и специфике раскрываемых историко-педагогических проблем.

Анализ исследовательской практики показывает, что решение вышеобозначенных задач невозможно без преодоления недостатков и трудностей общеметодологического характера, связанных с научным осмыслением истории педагогики как системного объекта. Среди них сложившийся определенный элементаризм в трактовке сущности и особенностей педагогического знания как гуманитарного знания; бытующая узость в понимании научного статуса истории педагогики; смещение и зауживание смысловых, содержательных, функциональных планов в представлении истории педагогики как науки и как практики; сложность в определении метацели и задач научного историко-педагогического исследования и др. Преодоление данных недостатков и трудностей объективно выступает актуальнейшим направлением совершенствования методологических основ изучения истории педагогики, предполагает обращение к различным ракурсам её дисциплинарного анализа, в частности, в проекциях по осям наука – практика, наука – общество, наука – научное сообщество. Среди основных ракурсов:

- *корреляционный*, уточняющий научный статус истории педагогики, а также её дисциплинарную специфику, круг необходимых и достаточных взаимосвязей с другими сопредельными областями социального и исторического знания;

- *временной*, определяющий временные границы педагогического континуума, представленного диалектическим единством, с одной стороны, прошлого, настоящего и будущего, а с другой – свершившегося, зарождающегося и прогнозируемого, подлежащего непосредственной научной рефлексии со стороны истории педагогики;

- *содержательный*, задачей которого являются ответы на вопросы, что такое историко-педагогическое знание именно как знание, а также о чем дает (должна дать) знание рассматриваемая наука, т.е. что она должна выявить, открыть, подтвердить, показать и т.д.;

- *функциональный*, устанавливающий научное и практическое предназначение знания историко-педагогического прошлого.

Такая постановка вопроса позволяет продуктивно, в соответствии с принципами современного научного исследования, вести глубинные по замыслу и широкомасштабные по реализации исследовательские проекты практически в любой сфере истории педагогики как науки и социальной практики.

МОТИВЫ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ СТУДЕНТАМИ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Происходящие в мире интеграционные процессы выдвигают в качестве одной из приоритетных задач овладение выпускниками высших учебных заведений одним или двумя иностранными языками. Чем выше уровень владения иностранным языком выпускника вуза, тем больше у него возможностей для профессиональной самореализации. Педагогический вуз осуществляет подготовку учителей и преподавателей. Исторически сложилось так, что педагог воспринимается учащимися как некий эталон знаний, культуры, морали. К нему предъявляются более высокие требования со стороны учеников. Незнание педагогом основ других, преподаваемых им учебных дисциплин, вызывает недоверие к нему как к специалисту. Знание иностранного языка открывает доступ к зарубежным каталогам и электронным библиотекам, предоставляющим своим читателям возможность работы с аутентичными научными и методическими изданиями в режиме on-line при помощи глобальной сети Интернет. Педагог, владеющий иностранным языком на высоком уровне, может повышать свою квалификацию, как в России, так и за рубежом, осуществлять профессиональное общение с иностранными коллегами, принимать участие в совместных исследованиях и образовательных проектах. Поэтому процесс изучения иностранных языков в педагогическом вузе студентами неязыковых специальностей представляет особый интерес для исследования.

Процесс овладения иностранным языком происходит в искусственных условиях, и как следствие, имеет ряд трудностей:

- личность обучаемого во многом уже сформировалась, усвоен родной язык, а на овладение иностранным языком отводится 2-4 академических часа в неделю.
- большинство учащихся лишены возможности активной речевой практики на иностранном языке за пределами учебных аудиторий.
- учащиеся по-разному относятся к учебной деятельности, то есть учение имеет для них различный личностный смысл.

Следует отметить, что в каждом конкретном случае к овладению иностранным языком учащихся побуждают те или иные мотивы или система мотивов, разных по своей значимости.

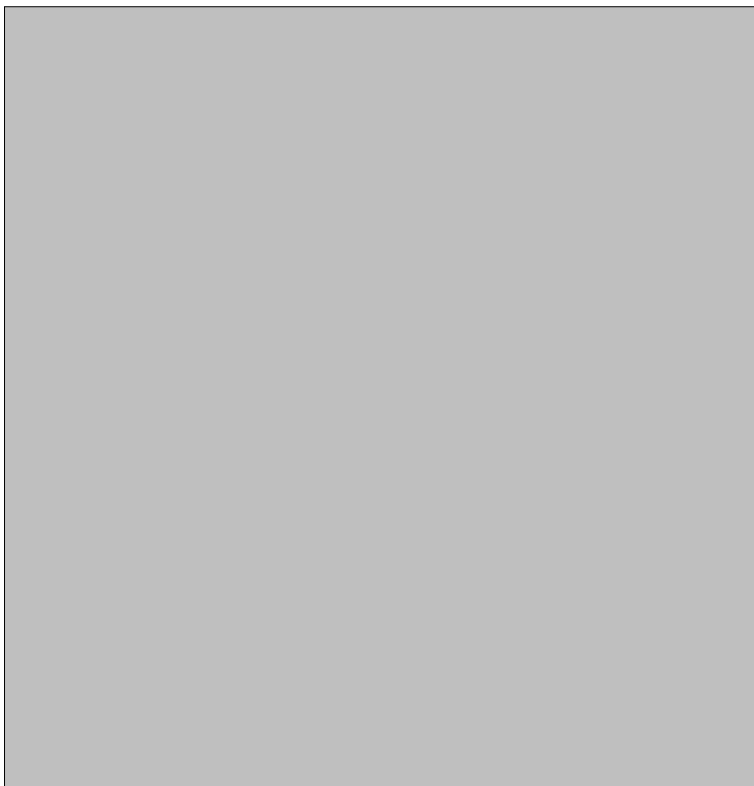
Мотив, по определению А.Н. Леонтьева, «это объект, который отвечает той или иной потребности и который в той или иной форме, отражаясь субъектом, ведет его деятельность» [3;14]. Мотивы побуждают к действию, придают ему определенное устойчивое направление. Важным становится то, какой смысл для учащихся приобретают полученные ими знания. А смысл сознаваемого действия определяется мотивом самой деятельности, выступающим как побудительная причина учебных действий обучаемого, то есть то, ради чего он учится.

С целью представления мотивационной картины изучения иностранных языков в педагогическом вузе студентами неязыковых специальностей было проведено анкетирование, в котором приняли участие студенты Ставропольского государственного педагогического института. В анкетировании приняли участие студенты историко-филологического факультета (23% от числа участников анкетирования), психолого-пе-

дагогического факультета (30%), факультета специальной педагогики (23%) и факультета искусств (24%). Анкетирование проводилось среди студентов 1-х курсов, так как организуемое в целом исследование предполагает обоснование и разработку психолого-педагогических условий развития мотивов овладения иностранными языками в педагогическом вузе студентами неязыковых специальностей, а также экспериментальную проверку эффективности системы психолого-педагогических условий.

Измерение мотивационной сферы студентов проводилось на основе методики изучения доминирующих мотивов М.Н. Чарковой и методики А.А. Реана и В.А. Якунина. Данные, полученные путем ранжирования списка из 15 суждений, позволяют оценить выраженность различных мотивов учения студентов 1 курса (Таблица №1).

Таблица №1.



По результатам анкетирования доминирующими мотивами являются:

1. Мотив сделать карьеру (Хочу обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности).
2. Когнитивно-профессиональный мотив (Любые знания пригодятся в будущей профессии).

3. Мотив саморазвития (Хочу развить познавательные процессы).
4. Мотив самоутверждения (Знания, умения придают мне уверенность в себе).

Следовательно, данные мотивы составляют мотивационное ядро студентов неязыковых специальностей, изучающих иностранные языки в педагогическом вузе.

В ходе анализа полученных данных также удалось установить, что у студентов преобладает доминирование социальных мотивов (58,3) над познавательными (41,7).

Исследование направленности мотивации к изучению иностранных языков студентов неязыковых специальностей педагогического вуза в целом подтвердило предположение о невысоком уровне развития мотивов, связанных с самой учебной деятельностью. В числе наименее популярных у студентов мотивов оказались: учебный (просто нравится учиться) и учебно-познавательный (получаю интеллектуальное удовлетворение от учебы). Таким образом, становится необходимой разработка психолого-педагогических условий, способствующих развитию познавательных мотивов, и их последующая реализация в процессе преподавания иностранных языков в педагогическом вузе у студентов неязыковых специальностей.

Список литературы.

1. Дубовицкая Т.Д. Методика диагностики направленности учебной мотивации// Педагогическая психология.– 2002.– №2
2. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. – СПб: «Питер», 2000.– 512с.
3. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы и сознание: XVIII Международный психологический конгресс // Мотивы и сознание в поведении человека. – М., 1966. – С. 14.
4. Clement R., Dornye Z., Noels K.A. Motivation, self-confidence, and group cohesion in the foreign language classroom. *Language Learning*, 1994, 417p.
5. Coleman J.A. Progress, proficiency and motivation among British university language learners. CLCS Occasional Paper No. 40. Dublin: Trinity College, Centre for Language and Communication Studies, 1995, 294p.
6. Oxford R. L. *Language learning motivation: pathways to the new century*. Honolulu, The University of Hawaii Press, 1996, 341p.

В.С. Бойкова, г. Ставрополь

РАЗВИТИЕ ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗАЦИИ РОССИЙСКОГО ОБЩЕСТВА

На современном этапе развития страны образование превращается в один из основных приоритетов российского общества и государства. Возрастание роли образования определяется важностью раскрытия и реализации личностного потенциала людей, усложнением общественных процессов, необходимостью обеспечения ускоренного развития российского общества и преодоления негативных явлений второй половины 80-х – 90-х годов.

Произошедший в 90-х годах XX столетия общесистемный социально-экономический кризис существенно затормозил позитивные процессы. Государство во многом ушло из образования, которое вынуждено было заняться самовывживанием, в значительной мере абстрагируясь от реальных потребностей страны. Это вызвало серьез-

ные разрывы в системе «государство – образование – общество». В современных условиях, когда государство и общество начали достаточно отчетливо заявлять свои приоритеты, стало очевидным, что образование более не может оставаться в состоянии внутренней замкнутости и самодостаточности [3].

В своем выступлении на заседании круглого стола «Образование в условиях формирования нового типа культуры» 24 января -17 февраля 2003 года К.А. Титов отмечал, что «весь мир, в том числе и Россия, идет к глобализации. Поэтому российское образование должно давать возможность человеку быть конкурентоспособным. В условиях глобализации в конкуренции побеждают не просто те, кто имеет лучшую подготовку, а чье образование соответствует определенным международным критериям. Поэтому система образования, его организационные формы, содержание и другие сущностные параметры должны меняться» [4; с.23-24].

К.А. Титов, говоря об образовании в обществе, где уже начались процессы глобализации, отмечает, что это общество является постиндустриальным, информационным, с новой системой технологий. Глобализация составляет интеграционный этап интернационализации (усиления взаимозависимости) национальных хозяйств, связанный с зависимостью эффективности их функционирования от степени включения их в общемировую экономику. По словам И.В.Морозова, саму же глобализацию с позиции мировой экономики можно характеризовать как создание устойчиво влияющего интегрального ядра институционализированных отношений по регулированию внутренних связей в национальных хозяйствах. Глобализацию трактуют и как создание постиндустриальной основы господства услуг в мировой экономике через опережение внешнеторгового оборота по темпам роста над ростом мирового производства, вслед за созданием подобной постиндустриальности в структуре национальных хозяйств [1; с.153]. Во всех странах усиливается роль государства и общества в устранении опасных форм социального неравенства и несправедливости, решении социальных проблем, растут требования к общей культуре и профессиональной компетентности человека. Огромная роль в решении этих проблем отводится образованию [4; с.23-24].

Понимая образование как процесс передачи накопленных поколениями знаний и культурных ценностей, где «культура», применительно к человеку, означает взращивание, совершенствование, формирование его образа, можно сказать, что культура выступает предпосылкой и результатом образования человека, определяет его смысл и ценность, а так же этический идеал и многие параметры образовательных систем. От уровня культуры зависит содержание образования, так как достижения культуры входят в него. Уровень развития культуры обуславливает образовательный процесс, его конкретные формы и методы, содержательное наполнение и другие параметры.

Образование как система представляет собой развивающуюся сеть учреждений разного типа и уровня. Основными элементами образования как макросистемы, имеющей государственный статус, являются системы дошкольного, школьного, среднего специального, высшего и послевузовского дополнительного образования. Содержательно понятие «школа» сегодня, как правило, обозначает тип образовательной системы [2; с. 62-69.].

Таким образом, в условиях глобализации общества «школа» – в широком смысле этого слова – должна стать важнейшим фактором гуманизации общественно-экономических отношений, формирования новых жизненных установок личности. Развиваю-

щемуся обществу нужны современно образованные, нравственные, предприимчивые люди, которые могут самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, прогнозируя их возможные последствия, способны к сотрудничеству, отличаются мобильностью, динамизмом, конструктивностью, обладают развитым чувством ответственности за судьбу страны.

Вся система образования России должна обеспечивать равный доступ молодых людей к полноценному образованию, независимо от материального достатка семьи, места проживания, национальной принадлежности и состояния здоровья, использовать свои возможности для социальной защиты детей и подростков, лишенных попечения родителей. Важной ее задачей также является формирование профессиональной элиты, выявление и целевая поддержка наиболее одаренных, талантливых детей и молодежи [3].

В связи с этим требуется переосмысление задач воспитания как первостепенного приоритета в образовании. Еще Платон писал: «... самым важным в обучении мы признаем надлежащее воспитание» [2; с. 32.]. Воспитание должно стать не отдельным элементом внеурочного педагогического действия, а необходимой органичной составляющей педагогической деятельности, интегрированной в общий процесс обучения и развития. Важнейшие задачи воспитания – это формирование гражданской ответственности и правового самосознания, российской идентичности, духовности и культуры, инициативности, самостоятельности, толерантности [3].

Главная цель воспитания сегодня определяется как формирование всесторонне и гармонично развитого человека, подготовленного к самостоятельной жизни и деятельности в современном обществе, способного разделять и приумножать ценности современного в будущем [2; с. 40.].

Здесь же нельзя не затронуть вопрос повышения профессионализма педагогов, подготовки и формирования педагогического корпуса, соответствующего запросам современной жизни, что является первостепенной задачей и необходимым условием модернизации системы образования России. В свое время легендарный летчик Валерий Павлович Чкалов, выбирая профессию, решил: «Если быть, то лучшим». Россия великая страна, и каждому в своей профессии необходимо стремиться быть лучшим. Ж.И. Алферов считает, что это в огромной степени относится и к образованию, к роли учителя, который является центральной фигурой в процессе обучения и воспитания [4; с.21].

По мнению Н.В. Бордовской, система образования находится в непрерывном и постоянном процессе обновления, сопровождаемом всплесками инновационного движения и массовым включением педагогов-практиков в инновационную деятельность. Поэтому педагогу уже на этапе базовой профессионально-педагогической подготовки необходима целостная картина инновационных процессов в образовании, системное понимание источников, характера тенденций его развития, владение критериями и методами оценки их эффективности, понимание механизмов регулирования инноваций в образовании. «Необходимость осмысливать результаты конструирования новой образовательной практики, результаты личностно-ориентированной практики обучения и воспитания требуют от современного специалиста высокого уровня педагогического мышления и владения целостной системой умений педагогического проектирования, моделирования педагогической диагностики. Успешно решать такие задачи можно при условии развитой методологической культуры вплоть до уровня

готовности выпускника педагогического вуза к научному поиску и научно-исследовательской деятельности» [4; с.65-66].

Таким образом, мы видим, что в современном мире в условиях глобализации значение образования как важнейшего фактора формирования нового качества экономики и общества увеличивается вместе с ростом влияния человеческого капитала. В связи с переходом к постиндустриальному, информационному обществу, значительному расширению масштабов межкультурного взаимодействия, особую важность приобретают: развитие общей культуры людей и профессиональной компетентности, формирование всесторонне и гармонично развитого человека, обеспечение возможности получения полноценного образования всех слоев населения российского общества.

Список литературы.

1. Анализ гуманитарных проблем современного российского общества: Материалы всероссийской научной Интернет-конференции с международным участием (23-30 октября 2005 года.). – Омск: ОмГУПС.-2005.
2. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика: Учебное пособие. – СПб.: Питер, 2007. – 304 с.
3. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года. Приложение к приказу Минобразования России от 11.02.2002 N 393.
4. Образование в условиях формирования нового типа культуры: Материалы круглого стола. 24 января, 17 февраля 2003 года. – СПб.: СПбГУП, 2003. – 132 с.

В.С. Гиринович, г. Ставрополь

ЭЛЕМЕНТЫ ИСТОРИИ В ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКИ

Для реализации одной из основных целей математического образования – воспитания интереса к учебному предмету математика, необходимо применение в процессе обучения фактов из истории науки математики.

Известные ученые, методисты Глейзер А., Цейтен Г.Г., Хингин А.Я., Гнеденко Б.В., Депман И. и другие разработали основы применения методических сведений в обучении математики, собрали и систематизировали в своих трудах наиболее важные факты из истории науки математики, с которыми необходимо ознакомить обучающихся.

В учебниках по «Методике преподавания математике в школе» по данному вопросу студентам педагогических вузов ничего не предлагается.

Исходя из опыта своей профессиональной деятельности, опыта других учителей-профессоров, можно определить, каким образом введение элементов истории в процессе обучения математике позволяет сформировать интерес к учебному предмету.

Во-первых, исторический материал не должен быть хаотическим набором различных исторических справок, это должна быть четко определенная система знаний в соответствии с содержанием курса математики;

Во-вторых, необходимо конкретно спланировать формы работы математическими историческими сведениями, которые входят в:

- Фрагменты урока;
- Элементы кружковой работы;

- внеклассные мероприятия, например, математический вечер, посвященный жизни и деятельности Софьи Ковалевской; викторина «Из истории математики» и др.;
- Ежемесячная подготовка и выпуск альманаха, стенной газеты, посвященным конкретным историческим вопросам, например: «Из истории геометрии» и др.,

В-третьих, важно определить место использования исторического материала в каждой теме в математике, место его на конкретном уроке, осуществляя связь с материалом занятия. Из опыта работы можно определить, что эффективнее применение элементов истории или в начале темы для формирования мотивации, интереса у обучающихся или в конце темы при систематизации знаний, чтобы учащиеся получили четкое представление о системности науки математики, о месте ее в системе наук, ее роли в развитии науки, техники, человеческой цивилизации.

В-четвертых, важно найти такие эффективные методы и средства использования элементов истории в обучении математики, как компьютерная презентация; историческая справка; сценка, подготовленная и разыгранная учениками; беседа по заранее предложенным ученикам вопросам; рассказ учителя, ученика или родителя.

После ознакомления студентов нашего вуза с данной методикой можно было отметить в отчетах по педагогической практике, что работа по применению элементов истории математики изменяла отношение обучающихся к предмету математика: школьники начинали интересоваться предметом, у них формировались навыки самообразования, научно-исследовательской деятельности.

Список литературы.

1. Депман И.А. Из истории арифметики. – М.: Просвещение, 1995.
2. Хинчин А.Я. О воспитательном эффекте урока математики // Математика в школе. – 1995. – №4.

А.И. Доманов, г. Ставрополь

МОДЕРНИЗАЦИЯ МУНИЦИПАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ И УПРАВЛЕНЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Модернизацию муниципальной системы образования нельзя рассматривать вне контекста общих тенденций развития и совершенствования государственной системы образования в целом. Поэтому обратимся прежде всего к понятию «модернизация», а затем рассмотрим общие подходы к модернизации образования, которые сложились в современной России и нашли свое отражение в ряде документов, с тем, чтобы дать теоретическое обоснование модернизации муниципальной системы образования.

Модернизация образования как педагогическая и управленческая проблема актуализировалась в связи с рассмотрением Госсоветом 29.08.2001 г. и Правительством РФ 25.10.2001 г. и утверждением приказом Министерства образования от 11.02.2002 г. № 393 «Концепции модернизации образования на период до 2010 года» (далее по тексту – Концепция).

Анализ Концепции показал, что в ней осуществлена постановка целого ряда задач, направленных на решение проблем модернизации российского образования социального, экономического, политического, педагогического и управленческого характера.

В разделе 1.4. Концепции говорится: «Модернизация образования – это политическая и общенациональная задача» [1]. Политическая проблематика модернизации образования обозначена в концептуальном изложении основных приоритетов образовательной политики России, которая, отражая общенациональные интересы в сфере образования и предъявляя их мировому сообществу, учитывает вместе с тем общие тенденции мирового развития, обуславливающие необходимость существенных изменений в системе образования: необходимость повышения уровня готовности граждан к политическому и социальному выбору, формирование у молодого поколения коммуникабельности и толерантности, современного мышления, постоянной потребности в повышении профессиональной квалификации и переподготовке, готовности к росту профессиональной мобильности, интенсивное, опережающее развитие образования, как молодежи, так и взрослого населения, обеспечивающее возрастание роли человеческого капитала.

В данном исследовании основное внимание сосредоточено на модернизации муниципальной системы образования как на педагогической и управленческой проблеме. Педагогическая проблематика модернизации российского образования является центральной, на решение которой ориентирует Концепция. Прежде всего это проблема модернизации содержания образования: «Устаревшее и перегруженное содержание школьного образования не обеспечивает выпускникам общеобразовательной школы фундаментальных знаний, важнейших составляющих стандарта образования наступившего века: математики и информатики (включая умения вести поиск и отбор информации), русского и иностранного языков, базовых социальных и гуманитарных дисциплин (экономики, истории и права)» [10]. Модернизация российского образования требует приведения в соответствие с современными требованиями как управленческой деятельности на различных уровнях сферы образования, так и ее подсистем. В обосновании необходимости модернизации российской системы образования говорится: «Меры государственной поддержки образования будут сочетаться с усилением роли органов государственной власти и управления образованием в обеспечении совместно с общественностью высокого и современного качества работы образовательных учреждений и организаций, независимо от их организационно-правовых форм. В качестве одной из основных задач модернизации в Концепции выдвинуто развитие образования как открытой государственно-общественной системы на основе распределения ответственности между субъектами образовательной политики и повышения роли всех участников образовательного процесса – обучающегося, педагога, родителя, образовательного учреждения».

В Концепции не дается определение понятия «модернизация образования», но четко обозначаются роль образования в развитии российского общества и главные приоритеты образовательной политики России с учетом тенденций мирового развития, цели и основные задачи модернизации образования. Следует отметить, что, несмотря на большое число публикаций в педагогической литературе и отраслевой прессе по проблематике модернизации образования, сегодня наблюдается довольно широкое разнообразие в понимании этого социально-педагогического феномена.

Нам представляется, что из рассматриваемых в данной статье терминов к понятию «модернизация» наиболее близок термин «развитие», означающий процесс перехода из одного состояния в другое, более совершенное, переход от старого качественного состояния к новому качественному состоянию [2]. Это подтверждается и тем, что од-

ной из целей модернизации российского образования является создание механизма устойчивого развития системы образования.

В.Л. Назаров дает следующее определение: «Под модернизацией образования понимается целостная система мер нормативно-правового, организационно-управленческого и социально-педагогического характера, направленных на взаимосвязанное изменение всех компонентов системы образования в соответствии с современными потребностями человека, общества и государства» [6]. Таким образом, под *модернизацией образования в общем виде* можно понимать его изменения посредством осуществления различных усовершенствований с целью приведения в соответствие с современными требованиями общества, государства и личности.

Есть основания рассматривать модернизацию системы образования как сложноструктурированный многоуровневый и многоплановый процесс. По источникам финансирования, уровням организации и управления можно выделить федеральный, региональный, муниципальный и локальный (отдельного образовательного учреждения) уровни. В качестве основных составных компонентов в отечественной системе образования выступают как виды воспитания и образования: дошкольное, общее, профессиональное и дополнительное, различные образовательные программы, образовательная инфраструктура, включающая в себя помимо образовательных учреждений органы управления, предприятия и организации, осуществляющие ее обслуживание. Поэтому, когда мы говорим о модернизации системы образования, следует указывать ее основные признаки, поскольку образовательные системы различных видов и уровней имеют как общие, так и специфические характеристики процесса их модернизации. В этой связи мы рассмотрим основные характеристики муниципальной системы образования, для того чтобы затем дать определение ее модернизации.

Российская педагогическая энциклопедия определяет систему образования как «один из социальных институтов, важнейшая сфера становления личности, исторически сложившаяся общенациональная система образовательных учреждений и органов управления ими, действующая в интересах воспитания подрастающих поколений, подготовки их к самостоятельной жизни и профессиональной деятельности, а также удовлетворения индивидуальных образовательных потребностей...».

Закон Российской Федерации «Об образовании» трактует систему образования как «совокупность взаимодействующих: преемственных образовательных программ и государственных образовательных стандартов различного уровня и направленности; сети реализующих образовательных учреждений независимо от их организационно-правовых форм, типов и видов; органов управления образованием и подведомственных им учреждений и организаций».

В педагогической литературе и образовательной практике в настоящее время не сложилось единого представления о муниципальной системе образования. Отечественные ученые (М.В. Артюхов, М.Е. Степанова, Н.И. Роговцева и др.) в разработке определения муниципальной системы образования реализуют различные подходы. Рассмотрим некоторые из них.

Н.И. Роговцева трактует муниципальную систему образования как совокупность:

- разноуровневых вариантов образовательных программ, составленных с учетом научно-культурных особенностей и исторических традиций города;
- муниципальных образовательных стандартов, обеспечивающих их выполнение;

- сбалансированной сети реализующих их образовательных учреждений, обеспечивающей удовлетворение потребностей населения в разнообразных образовательных услугах на основе их склонностей и способностей;

- системы административных и государственно-общественных органов управления, обеспечивающей функционирование и развитие образования с учетом реальных ресурсов возможностей города.

На наш взгляд, в данном определении отсутствует указание на источник финансирования образовательных учреждений, включаемых автором в муниципальную систему образования. Не бесспорным является положение о муниципальных образовательных стандартах, которые не предусмотрены федеральными законами об образовании.

М.Е. Степанова утверждает, что муниципальная система образования является сбалансированной сетью образовательных учреждений, удовлетворяющих потребности населения в разнообразных образовательных услугах с учетом склонностей и способностей горожан. Автор полагает, что создание разноуровневых программ и стандартов обеспечивает их выполнение. Муниципальная система образования, согласно определению М.Е. Степановой, включает в себя сеть административных и общественно-государственных органов управления, обеспечивающих функционирование, развитие, совершенствование процессов образования и воспитания с учетом реальных ресурсов и возможностей каждого конкретного города. Все компоненты этой системы взаимосвязаны. В отличие от первого определения муниципальной системы образования, в данном присутствует такой элемент как реальные ресурсы и возможности конкретного города, что является существенным, когда мы говорим о реальных уровнях модернизации рассматриваемой системы.

Весьма лаконично определяется муниципальная система образования исследователем В.Н. Ранних: «целостная система, в основе которой лежит генеральная цель и задачи, детерминированными потребностями местного населения в образовании и воспитании». Существенным в данном определении является то, что автор подчеркивает образовательный и воспитательный характер потребностей населения, на что не указывает во многих других определениях, что допускает широкую трактовку потребностей потребителей образовательных услуг, таких, например, как культурные или др. При лаконичности общего определения, В.Н. Ранних включает в муниципальную систему образования широкий набор элементов: внешнюю среду; социально детерминированные цели и задачи системы; системные ограничения и связи; функции (управленческие, обеспечивающие, образовательные, ролевые и др.); учреждения образования (любое учреждение, осуществляющее или непосредственно образовательный или обеспечивающие его процесс; орган управления; результаты функционирования системы).

В исследовании проблем повышения эффективности управления муниципальной системой образования Л.Я. Барсукова определяет муниципальную систему образования как систему образовательных учреждений различных типов и видов (от дошкольных до системы переподготовки и повышения квалификации) и систему служб, обеспечивающих и оценивающих их деятельность. По нашему мнению, в данном определении муниципальная система образования неоправданно расширяется до понятия «образовательное пространство муниципального поселения». Это происходит потому, что авторы, дающие расширительное определение муниципальной системе образования, не соблюдают одно из основных свойств системы, а именно – тесную взаи-

мосьвязь ее элементов. Такую взаимосвязь может установить орган управления, от которого напрямую и достаточно жестко зависит функционирование элементов системы. Орган управления, в свою очередь, будет иметь возможность для установления указанной взаимосвязи только в том случае, когда он является учредителем и источником финансирования элементов системы. Следовательно, единственным основанием включения в муниципальную систему образования может являться финансирование учреждения, предприятия или организации из муниципального бюджета.

Другая ошибка в определениях муниципальной системы образования состоит в том, что основанием включения в нее делается наличие общих целей. Так, Н.Д. Малахов определяет систему образования муниципалитета через понятие региональной системы образования, понимаемую им как «...относительно обособленная совокупность связанных между собой образовательных, обеспечивающих, инновационных и управленческих процессов, реализуемых образовательными и иными институтами на территории одного из субъектов РФ... во всех случаях вычленение ее предполагает наличие общих целей, интегрирующих усилия всех входящих в нее людей и институтов в единое целое». В определениях этого автора происходит расширение понятия муниципальной системы образования до понятия образовательного пространства муниципального поселения.

Указанной ошибки избегает Г.А. Лютванова в собственном определении: «...муниципальная система образования – это развивающийся комплекс образовательных учреждений, находящихся в ведении местного (городского) самоуправления и органов управления им» [5]. Проведенный анализ имеющихся определений муниципальной системы образования с учетом полномочий органов местного самоуправления муниципальных образований, предоставляемых им в соответствии с Законом Российской Федерации № 131 ФЗ «Об общих принципах организации местного самоуправления в Российской Федерации» от 6.10.2003 г., дает основания для следующего определения: **муниципальная система образования** – это совокупность взаимодействующих преемственных образовательных программ, созданных на основе государственных образовательных стандартов различного уровня и направленности, сети реализующих их образовательных учреждений и организаций, находящихся в ведении органа местного самоуправления, и органов управления ими.

Образовательное пространство муниципального поселения – это совокупность учреждений и организаций различных организационно-правовых форм, типов и видов, находящихся на территории муниципалитета, реализующих образовательные программы.

Сопоставление двух данных определений показывает, что муниципальная система образования (МСО) находится внутри образовательного пространства муниципального поселения (ОПМП). Связи и отношения между субъектами МСО и ОПМП устанавливаются на договорной основе и могут в определенной мере координироваться органами местного самоуправления, в том числе и управления образованием.

Теперь осуществим конкретизацию общего определения модернизации системы образования, данного нами ранее, в понятие модернизации муниципальной системы образования. Для этого обратимся к полномочиям органов местного самоуправления в сфере образования. Сделаем это на примере Устава г. Невинномысск Ставропольского края, в котором автором проводилась опытно-экспериментальная работа в рамках настоящего исследования. В п. 1 Статьи 36 данного документа говорится:

1. Администрация города обладает следующими полномочиями:

22) организовывать общедоступное и бесплатное начальное общее, основное, среднее (полное) общее образование по основным общеобразовательным программам, за исключением полномочий по финансовому обеспечению образовательного процесса, отнесенных к полномочиям органов государственной власти Ставропольского края, предоставление дополнительного образования и общедоступного бесплатного дошкольного образования в городе, а также организует отдых детей в каникулярное время».

Как видим, полномочия органа местного самоуправления муниципального поселения в сфере образования распространяются на дошкольное, общее и дополнительное образование. Это дает юридические основания дать следующее определение: **модернизация муниципальной системы образования** – это процесс приведения ее в соответствие с современными требованиями жителей города в сфере дошкольного, общего среднего и дополнительного образования детей, включающий целостную последовательную систему мер нормативно-правового, организационно-педагогического и содержательно-технологического характера.

Модернизация МСО как педагогическая проблема состоит в теоретическом обосновании и экспериментальной проверке мер содержательно-технологического характера, направленных на приведение объема и качества образовательных услуг в сфере дошкольного, общего среднего и дополнительного образования детей в соответствие с требованиями жителей муниципалитета – потребителей этих услуг.

Модернизация МСО как управленческая проблема состоит в поиске, научном обосновании и проверке на практике мер по нормативно-правовому и организационно-педагогическому усовершенствованию с целью приведения в соответствие с требованиями горожан – потребителей услуг в сфере дошкольного, общего среднего и дополнительного образования детей.

Список литературы.

1. Блауберг И.В. Проблема целостности и системный подход. – М., 1997. – С. 319-320.
2. Бобрышов С.В. Историко-педагогическое исследование развития педагогического знания: методология и теория. – Ставрополь, 2006. – С. 32.
3. Большой иллюстрированный словарь иностранных слов. – М., 2002, С. 635.
4. Лотванова Г.А. Организационно-педагогические основы развития муниципальной системы образования среднего города (на примере столицы Республики Мордовия г. Саранска. Дисс ... канд. пед. наук. – Саранск, 2002.
5. Мамышев Ю.Т. Организационно-педагогические основы управления муниципальной образовательной системой в условиях актуализации новых приоритетов образования. Дис... канд. пед. наук. – Майкоп, 2000.
6. Назаров В.Л. Модернизация муниципальной системы образования. Дисс. ... докт. пед. наук. – Екатеринбург, 2002.
7. Никитин М.В. Теория и практика управления модернизацией начального профессионального образования. Дисс. ... докт. пед. наук. – Москва, 2002.
8. Ожегов С.И. Словарь русского языка. М., 1985, С.558.
9. Семенов Г.Д. Направленность организационно-педагогических аспектов развития муниципальной системы образования. Дисс. ... канд. пед. наук. Челябинск, 1999.
10. Филиппов В.М. Модернизация российского образования. – М., 2003. – С.44.

НАРОДНЫЙ ТЕАТР КАК КУЛЬТУРНО-ПРОСВЕТИТЕЛЬСКАЯ ФОРМА ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ В РОССИИ КОНЦА XIX – НАЧАЛА XX ВЕКА

Пожалуй, ни одна форма в системе образования взрослых, сложившихся в отечественной практике второй половины XIX -начала XX века, не вызывала столько споров и дискуссий, не имела столько сторонников и противников как народный театр.

Пристальный интерес к этой форме образования взрослых стал возникать у русской общественности, начиная с 90-х годов XIX века, и был инициирован несколькими обстоятельствами, определяющими из которых стали, во-первых, возрастающий поток сообщений в отечественной прессе об успешном опыте организации народных театров в среде взрослого крестьянского и рабочего населения (например, крестьянского театра Н.Ф. Бунакова, народного театра А.Ф. Федотова и др.), во-вторых, организованная Московским комитетом грамотности в декабре 1895 г. четвертая Всероссийская сельскохозяйственная выставка, на которой народному театру было отведено отдельное место. На выставке были представлены картограммы существующих народных театров, альбомы с фотографиями, афиши, модели устройства деревенского театра с декорациями, а также распечатки пьес для народного театра. «Собрано было все, что можно было собрать и выставить» – делился впечатлениями об этом отделе выставки Н.Ф. Бунаков [1,с.170].

Народный театр как новая форма образования взрослых сразу вызвал к себе неоднозначное отношение. Основные аргументы противников народного театра можно сформулировать в виде следующих положений:

- театр недоступен неграмотному и малограмотному населению России; наслаждение художественными произведениями ему не нужно как таковое: «Театр будет всегда представлять пустыню...Все дело в том, что театр – удовольствие чисто городское..., а отнюдь не выросшее само собой из глубины народной жизни...Оно не соответствует ни характеру, ни вкусам русского народа» [2,с.10];

- народный театр невозможен, поскольку для него нет «подходящих» пьес: «Что есть лучшего в русской драматической литературе, то будет мало понятно, или даже вовсе непонятно зрителям» [2, с.9]

- в народном театре огромные затруднения будут связаны с процессом постановки пьес, поскольку нет «мало-мальски сносных» исполнителей, способных устроить не только талантливое, но даже «сколько-нибудь сносного исполнения» [2, с.9]

Особенно яростное противодействие народному театру оказывало духовенство. Свою твердую позицию, выраженную в формуле «Церковь и театр диаметрально противоположны», ортодоксы-священнослужители обосновывали так:

- театр представляет зрителю обилие пластики и «чрезмерную материализацию формы, противоречащей духу православной церковности» [4, с.572];

- сценическое искусство вредно своей фальшью и неискренностью актеров, «надевающих на себя чужую личину»;

- актеры – «погибшие люди», «какие-то автоматы», для которых не существует умственных и нравственных «нужд».

Однако было бы несправедливо относить к противникам народного театра всех служителей церкви. Среди них находились и те, которые проявляли к театру благосклонное отношение, обнаруживая между ним и институтом религии общую целевую направленность, заключающуюся прежде всего в воспитательном влиянии на народ.

Быстро развивающаяся практика народных театров, в становлении которой немалую роль сыграл первый Всероссийский съезд сценических деятелей (М., 1897), Невское общество устройства народных развлечений (СПб., 1891), Общество содействия народному театру (М, 1910), Русское театральное общество (СПб., 1894) требовала незамедлительного решения двух важнейших вопросов:

1. Каково основное назначение народного театра?
2. Каким должен быть репертуар народного театра, и в соответствии с какими требованиями он должен выстраиваться?

Проведенный анализ первоисточников позволяет установить, что в начале XX столетия сформировались две точки зрения на роль народного театра в жизни взрослого населения России. Сторонники первой воспринимали народный театр как «желательное и полезное» средство, отвлекающее народ от «вредного пользования» своим досугом, и как «безвредную забаву», развлечение, приносящее ему удовольствие.

Однако большая часть сторонников народного театра видели в нем мощный просветительный потенциал, «одно из сильных средств для воздействия на неразвитого человека в интересах его образования». Образовательно-развивающие функции народного театра были признаны многими прогрессивными педагогами, поддержаны на втором Всероссийском съезде русских деятелей по техническому и профессиональному образованию (М., 1895-1896) и ярко продемонстрированы на четвертой Всероссийской сельско-хозяйственной выставке (М., 1895). Все это в совокупности стало определяющим моментом в развитии народного театра как культурно-просветительного учреждения для образования взрослых.

Вопрос репертуара народного театра был, пожалуй, одним из самых полемичных вопросов, в обсуждении которого приняли участие многие деятели отечественного театрального искусства, критики, педагоги: И. Щеглов, Н.Ф. Бунаков, В. Степанов, В. Тиханович, Н. Тимковский, Ю. Озаровский, Е. Карпов, Н. Попов, В. Острогорский, П.П. Гайдебуров и др. Размышляя над проблемой репертуара народного театра, многие исследователи стремились выделить теоретическую основу (критерии) для его построения, руководствуясь при этом авторскими концептуальными представлениями о сущности народного театра и его целевом назначении. Так основной теоретической посылкой в составлении проекта «простого начального репертуара» для И.Л. Щеглова стала «психология зрителя из народа» [7, с.370-371]. Практически тем же теоретическим критерием, ориентирующим на знания особенностей зрителя из народа, руководствовался Ю. Озаровский. Исходя из положения, что «только в знании свойств его зрителя можно искать ответ на вопрос, каков должен быть здесь репертуар», автор предложил следующие требования к выбору пьес для народного театра:

1. Доступность театрального представления «прежде всего в отношении языка пьесы»;
2. Доступность в восприятии «характеров и типов пьесы, хода действия и сюжета пьесы»;
3. Способность пьесы отвечать на умственные и нравственные запросы зрителя;
4. Занимательность театрального представления;
5. «Сравнительная несложность» постановки пьесы [3, с.286].

Отдельные авторы (Н.Ф. Бунаков, В. Тиханович, П.П. Гайдебуров и др.) в определении основных требований к репертуару народного театра учитывали прежде всего отдаленность зрителя от «утонченной» умственной и художественной культуры и поэтому придерживались следующей формулы: «народный театр должен давать пьесы содержательные и разнообразные, с яркими и простыми переживаниями, с бодрым и здоровым направлением» [5, с.24].

И все же, несмотря на разность теоретических подходов к определению репертуара народного театра и, следовательно, выделенных критериальных требований, можно обнаружить те, которые стали определяющими в выборе пьес для постановок в народном театре: художественность литературного текста, доступность содержания, безукоризненность в нравственном отношении, эмоциональность.

И еще один вопрос стал предметом острых дискуссий в научно-педагогической литературе начала XX века – вопрос, затрагивающий категориальную правомерность термина «народный театр». Дело в том, что отдельные авторы (Б.И. Сыромятников, А.Н. Кремлев, В. Степанов, Е.П. Карпов и др.) принципиально не принимали самих терминов «народный театр», «театр для народа», «театр из народа» и соответственно те смысловые характеристики, которые в них вкладывались. Возражая против подмены термина «общедоступный театр» на «народный», наиболее активный участник дискуссии Б.И. Сыромятников так сформулировал свои позиции:

- нет «особого» театра для народа. Необходимо ставить задачу создания общедоступного театра;

- основная задача театра – художественное развитие народа, его «материал» – мировая художественная и драматическая литература. Следовательно, абсолютно недопустимы попытки создания «особого» репертуара для театра.

- театр должен быть «делом профессионального артиста, действующего солидарно с художником и режиссером».

Отдельные участники дискуссии в принципе не возражали против термина «народный театр». Так, театральный деятель М.И. Писемский, рассуждая, что народ – это не отдельные сословия, а «совокупность всего населения государства», вместе с тем, предостерегал от опасности сужения этого термина до понятия «простонародный»: «...под словом «народный театр» надо понимать театр, который может быть доступен всякому члену общества, т.е. как простолюдину, так и мещанину, купцу, чиновнику, интеллигенту и т. д.» [8, с.1].

Как показывает анализ материалов дискуссии, многие исследователи были далеки от мысли создания «особого» театра для народа. Однако такие объективные обстоятельства, как низкий образовательный уровень большинства взрослого крестьянского и рабочего населения, удаленность его от русской и мировой художественной культуры, составляющей содержание театральной деятельности, отсутствие «зрительского» опыта, побуждали исследователей ставить и решать вопросы (репертуар, исполнительство, психология зрителя из народа и др.), которые приближали к такому важному фактору развития как театр, делали его действительно доступным для народа.

Список литературы.

1. Бунаков Н.Ф. Размышления по поводу выставки народного театра, устроенной в Москве в 1895 г./ Народный театр. Сб./Предисл. Н.И. Тимковского. – М.: Изд-е Е.В. Лавровой и Н.А. Попова, 1896.

2. Бунаков Н.Ф. Опыт народного театра// Русский начальный учитель. – 1892. – №1.
3. Озаровский Ю. Репертуар народного театра// Образование. – 1894. – №5-6.
4. Светлов П. О посещении театра духовенством// Богословский вестник. – 1906. – №3.
5. Тиханович В. Вопросы народного театра// Учитель и школа. – 1915. – №15-16.
6. Церковь и театр (Речь о.С. Петровского при открытии нового драматического театра)// Петербургская газета, 1903, 23 октября.
7. Щеглов И. Народ и театр. Очерки и исследования современного народного театра. – СПб., 1911
8. Щеглов И. Самый богатый народный театр в России (Два дня в Казани)// Петербургский дневник театрала. – 1904. – 11 января.

Л.В. Исаева, г. Ставрополь

ОРГАНИЗАЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ В ТЕХНОЛОГИИ «ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МАСТЕРСКАЯ»

«Общеобразовательная школа должна формировать целостную систему универсальных знаний, умений, навыков, а также опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся, то есть ключевые компетенции, определяющие современное качество содержания образования». Так записано в «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года».

Современная цивилизация формирует систему ценностей, в центре которой – свободно самореализующийся индивид, способный к гибкой смене способов и форм жизнедеятельности. Сформировать такую личность призваны так называемые открытые образовательные технологии.

Учитель и его ученики должны решать эти задачи на своих уроках, но решение проблем модернизации возможно, когда будет решен основной вопрос методики – как сделать для учеников выполняемую работу интересной, а интересную выполнимой?

Я знаю лишь, что не знаю Воистину ничего, Что истина прописная – Обычное плутовство.

Действительно, прав был испанский поэт и учитель Мигель де Унамуно в том, что часто, внушая кому-либо истину, мы обманываем и обманываемся сами. Всегда ли знает учитель, что нужно дать ученикам и в каком объеме, как организовать их работу, которая принесла бы удовлетворение всем: и учителю, и ученику, и его родителям.

Решать эту проблему помогает технология педагогических мастерских, цель которой – создать условия для личностного саморазвития учащихся, осознания ими самих себя и своего места в мире. Главное – передавать способы работы. Получение знаний в мастерской осуществляется в форме поиска, исследования, путешествия, открытия.

Технология «Педагогическая мастерская» основывается на 5 -7 методах. При использовании данной технологии коренным образом меняется позиция учителя (из дающего знания – в организатора поиска знаний, из вдохновенного рассказчика – в партнера в познании).

Для методов педагогической мастерской характерны:

- а) отношение учителя к ученику как к равному себе;

б) не простое сообщение знаний как неоспоримых истин, а самостоятельное «строительство» знания учащимися, критически относящегося к информации, и самостоятельного решения творческих задач;

в) плюрализм мнений, подходов, уважительное отношение к мнению, варианту другого [1, с. 40].

Технология предполагает и новый тип педагога: это не авторитарный учитель, а тот, кто не подавляет природу ребёнка.

В начале 90-х годов сотрудники Санкт-Петербургского государственного университета педагогического мастерства адаптировали и обобщили эту технологию в виде следующих правил:

- мастер создаёт атмосферу открытости, сотворчества в общении;
- в процессе занятий мастер обращается к чувствам ребёнка;
- он работает вместе с детьми, мастер равен ученику в поиске знания;
- мастер не торопится давать ответы на поставленные вопросы;
- важную информацию он подаёт малыми дозами;
- исключает официальное оценивание работы учащегося (не ругает, не хвалит), но через социализацию даёт возможность появления самооценки учащегося, её изменения, самокоррекции [5, с. 27].

Алгоритмы мастерских содержат этапы: индукция, самоинструкция, социоконструкция, социализация, слово мастера и др.

Этапы работы мастерской:

- «Индукция» («наведение») – создание эмоционального настроения, личного отношения к предмету обсуждения. Индуктор – слово, образ, фраза, предмет, звук, мелодия, текст, рисунок и т. д.
- «Самоинструкция» – создание гипотезы, решения, текста, проекта.
- «Социоконструкция» – построение этих элементов группой.
- «Социализация» – всё, что сделано индивидуально, в паре, в группе, должно быть обнаружено, обсуждено, все гипотезы рассмотрены.
- «Афиширование» – вывешивание работ учеников и Мастера (текстов, рисунков, схем, проектов, решений) в аудитории и ознакомление с ними – все могут ходить, читать, обсуждать или зачитывать вслух.
- «Разрыв» – внутреннее осознание участником мастерской неполноты или несоответствия своего старого знания новому, внутренний эмоциональный конфликт.
- «Рефлексия» – отражение чувств, ощущений, возникших у учащихся в ходе мастерской [4 с. 75].

План мастерской необходимо детализировать, предусмотреть множество заданий, «подсказок» – информации, которая будет предложена учащимся в тот момент, когда в ней возникает необходимость. Естественным образом увеличивается объём информации, с которой учитель работает предварительно, чтобы в ходе мастерской самому остаться в теме.

Ни красочное описание происходящего на занятиях, ни их результативность, ни разбор методических средств и приемов не могут дать представление о “поразительной действенности” мастерских. Мастерскую нужно только “прожить”.

Анализ педагогической литературы и изучение теоретических оснований построения технологии педагогических мастерских способствовали ее реализации на практи-

ческом уровне в процессе уроков истории на базе МОУ кадетской школы имени генерала Ермолова.

Урок **«Я другой такой страны не знаю, где так вольно дышит человек?!.. Исследование тоталитарного режима».**

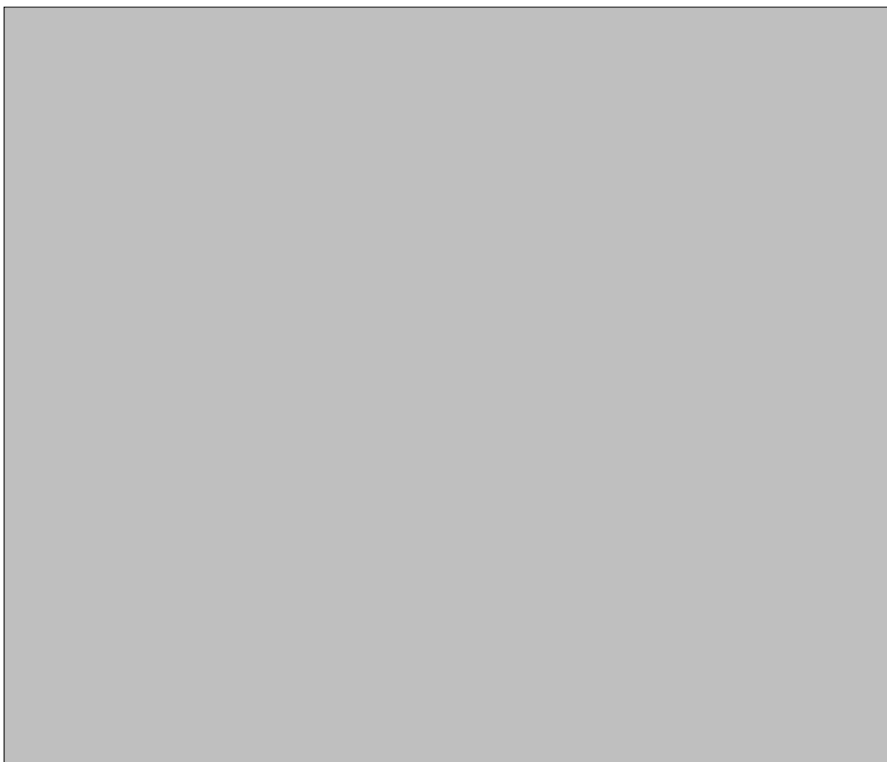
Эпиграф: «Нельзя допустить, чтобы ужасы прошлого были преданы забвению. То, что произошло, – предупреждение. Надо всё время напоминать о прошлом...».

Карл Ясперс «Смысл и назначение истории»

Цели:

- определить истоки массовой поддержки тоталитарного режима в СССР и его последствия для экономической, политической и духовной жизни страны.
- развитие умения самостоятельно добывать знания из различных источников.
- формирование гуманистического философского подхода к оцениванию событий прошлого,
- формирование умения противостоять насилию и тоталитаризму.

Оборудование: репродукции картин, музыкальные произведения данного периода, материалы мультимедийного учебника, WEB – презентация, портреты партийных и государственных лидеров и др.





При использовании данной технологии вопросы идут от учеников, решаются самими учениками индивидуально, в парах, группах; учитель выступает в роли помощника на пути к знанию. Роль учителя сводится к организации алгоритма «мастерской» и подбору научного материала.

Список литературы

1. Вершловский С. Г. Личность, семья, школа. – СПб., 1996.
2. Дьюи Дж. Психология и педагогика мышления. – М.: Совершенство, 1997.

3. Кулюткин Ю. Н. Изменяющийся мир и проблемы развития творческого потенциала личности. – СПб., 2002.
4. Педагогические мастерские Франция-Россия. – М.: Новая школа, 1997.
5. Педагогические мастерские: Теория и практика. – СПб., 1998.

В.А. Лубашов, г. Буденновск

СТАНОВЛЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЖУРНАЛИСТИКИ В РОССИИ В XIX ВЕКЕ

В своей работе «О развитии революционных идей в России» А.И. Герцен, характеризуя литературу страны после восстания декабристов, писал, что журналы «распространили за последние двадцать пять лет огромное количество знаний, понятий, идей» и отмечал, что в литературе «начинают господствовать журналы. Они, указывая, «вбирают в себя все умственное движение страны ... Ни в одной стране, исключая Англию, влияние журналов не было так велико».

Начало русской педагогической журналистики положила общая периодика, сыгравшая заметную роль в выработке взглядов общества на обучение и воспитание и знакомившая с западноевропейскими педагогическими идеями. Педагогическая направленность наглядно прослеживается в «Вестнике Европы» в период его редактирования Н.М. Карамзиным (1802 – 1803), в изданиях «Вольного общества любителей словесности, наук и художеств», в «Санкт-Петербургском журнале» – органе Министерства внутренних дел, печатавшем в 1804 – 1809 гг. переводные и оригинальные сочинения просветительского плана. Ярко выраженный педагогический характер имели издаваемые директором Департамента народного просвещения И.И. Мартыновым журналы «Северный вестник» (СПб., 1804 – 1805) и «Лицей» (СПб., 1806).

Заложенные в общественно-литературных журналах начала XIX века просветительские традиции были продолжены в 30-х – 40-х годах журналами «Московский телеграф», «Московский наблюдатель», «Отечественные записки», «Современник». Периодическая печать того времени отличалась повышенным вниманием к вопросам образования, критикой популярного в дворянских кругах иностранного воспитания, стремлением к распространению педагогических знаний среди читателей.

Собственно педагогическая журналистика России начинается с журнала «Периодическое сочинение об успехах народного просвещения», официального органа Министерством народного просвещения, издаваемого с 1803 г. в Петербурге. В 1821 – 1824 гг. его заменил «Журнал Департамента народного просвещения». В 1825, 1827 и 1829 гг. выходили «Записки, издаваемые от Департамента народного просвещения». Свое основное название – «Журнал Министерства Народного Просвещения», официальный орган получил в 1834 г. и просуществовал под ним до 1917 гг.

Первым редактором журнала был К.С. Сербинович, возглавлявший его до 1856 г. В последующем должности редакторские должности занимали: А.В. Никитенко (1856 – 1860), К.Д. Ушинский (1860 – 1863), Ю.С. Рехневский (1861 – 1867), И.Д. Галанин (1867), А.И. Георгиевский (1868 – 1870), Е.М. Феокистов (1871 – 1882), Л.Н. Майков (1883 – 1890), В.Г. Васильевский (1891 – 1899), Э.Л. Радлов (1890 – 1917), П.И. Лебедев-Полянский (ноябрь – декабрь 1917) [1].

Основанный как правительственный орган журнал с момента своего создания до 60-х годов включал следующие отделы: I. Правительственные распоряжения; II. Словесность; III. Известия об отечественных ученых и учебных заведениях; IV. Известия об иностранных ученых и учебных заведениях; V. История просвещения и гражданского образования; VI. Обзор книг, газет и журналов; VII. Новости и смесь. Официальные материалы составляли императорские указы, приказы и распоряжения по Министерству народного просвещения, отчеты попечителей учебных округов, сведения об открытии новых учебных заведений, различного рода положения, уставы и т.п. Большое внимание уделялось переводным изданиям и анализу зарубежного образовательного опыта, а также методикам преподавания учебных дисциплин. Направленность неофициальных публикаций во многом определялась научными интересами возглавлявших его редакторов. При В.Г. Васильевском это были крупные научные статьи; при Э.Л. Радлове – историко-философские и филологические сочинения, работы методического и методологического характера.

Совершенно иной, педагогический облик журнал имел только в 1860 – 1863 гг., когда его редактором был К.Д. Ушинский. При его редакторстве официальный отдел был выделен в самостоятельную часть, а неофициальные материалы распределялись по отделам: I. Педагогика и дидактика; II. Вспомогательные науки (история философских и педагогических учений, филология, психология); III. Отдел критики и библиографии (педагогическая и учебная литература); IV. Известия и смесь (педагогическая хроника). К сотрудничеству в журнале К.Д. Ушинский привлек лучших педагогов и методистов страны: В.И. Водовозова, Л.Н. Модзалевского, Ф.Г. Толя, О.Ф. Миллера, Ю.С. Рехневского, В. Игнатовича, А.Г. Филонова и др. Сам К.Д. Ушинский опубликовал в журнале работы «Труд в его историческом и воспитательном значении», «Воскресные школы», «Психологические монографии», «Пятое марта 1861 года». Особое место среди публикаций занимал «Проект устава низших и средних училищ Министерства народного просвещения», в обсуждении которого на страницах журнала приняли участие многие известные педагоги и учителя.

Первым частным педагогическим изданием страны стал «Педагогический журнал» А.Г. Ободовского, Е.О. Гугеля и П.С. Гурьева (1833 – 34 гг.). Журнал освещал деятельность действующей при Гатчинском сиротском доме экспериментальной школы для приходящих детей. В 1843 – 1844 гг. П.Г. Редкин и Д.А. Валуев начали издавать в Москве издание «Библиотеки для воспитания», а в 1845 – 1848 гг. «Библиотеки для чтения». Журналы издавались малыми тиражами, имели специфическое назначение и не сыграли сколько-нибудь значительной роли в распространении педагогических знаний.

Новый этап в развитии педагогической журналистики было отразил изменения в общественно-педагогическом сознании россиян в середине 50-х годов XIX века. Первым журналом нового типа стал ежемесячный «Русский педагогический вестник», основанный в 1857 г. Н.А. Вышнеградским и П.С. Гурьевым и выходивший до 1861 г. Как приложение к журналу издавалась «Библиотека для детского чтения». Созданный накануне кардинальных перемен, журнал откликался на волнующие педагогическую общественность вопросы, предоставлял свои страницы для педагогов всей России, являлся активным участником общепедагогической дискуссии конца 50-х годов, пропагандистом реформаторских идей.

Журнал открывался статьей Н.А. Вышнеградского «О самовоспитании», в которой нашла воплощение важнейшая содержательная идея нового образования – идея развития ученика посредством его стимулирования к работе над собой. Среди других значимых публикаций отметим статьи «О воспитании и его задачах» (Н.А. Вышнеградский), «Что нужно для народного образования в России?» (Я.М. Неверов) и другие. Журнал был ориентирован главным образом на учителей средних школ. На его страницах освещались основы научной педагогики, публиковались дидактические материалы. Одной из главных заслуг журнала «являлась ревностная защита идей *женского образования*» [5]. Последнее становится понятным, если учесть, что Н.А. Вышнеградский являлся идеологом и создателем системы женского гимназического образования в стране.

В 1857 – 1859 гг. в Санкт-Петербурге издавался ежемесячный «Журнал для воспитания» под редакцией А.А. Чумикова, называемого современниками «отцом русской педагогической журналистики». С журналом сотрудничали П.Г. Редкин, В.И. Водовозов, Н.Х. Вессель, А.С. Воронов, В.Я. Стоюнин, Н. Лавров, Р. Орбинский, Г. Веселовский, П.Б. Басистый, И.И. Паульсон, Н.Г. Помяловский, А.П. Милюков, К. Куприянов Ф.Г. Толль и другие известные деятели того времени. Только Н.А. Добролюбов разместил в журнале более пятидесяти рецензий, обзоров, заметок и статей. Свои важнейшие работы «О пользе педагогической литературы», «Три элемента школы» и «О народности в общественном воспитании» опубликовал в нем К.Д. Ушинский. Статьи и заметки в журнал представили более 150 учителей, что свидетельствует о его популярности у педагогической общественности [3].

Главный акцент редакция журнала делала на пропаганду теоретической педагогики как самостоятельной научной дисциплины. Значительную часть публикаций составляли переводные работы немецких педагогов. Большое место в журнале занимали дискуссионные материалы по проблемам реформирования образования. Редакция журнала сосредоточила основное внимание «преимущественно на те стороны, которые у нас менее всего разработаны и, следовательно, прежде всего требуют улучшения», а именно: 1) на образовании масс и решения задачи овладения ими элементарной грамотностью; 2) на домашнем воспитании средних и высших сословий и предоставлении родителям знаний о человеческой природе и законах духовного развития детей; 3) на проблемах общественного воспитания и, главным образом, на воспитательной работе школы, видевшей свою основную задачу в обучении конкретным предметам и пыгавшийся переложить воспитательную функцию на семью; 4) на физическом воспитании детей; 5) на совершенствовании профессиональной подготовки воспитателей и преподавателей [4].

Важнейшим средством распространения среди родителей и воспитателей «здравых понятий о воспитании» редакция считала создание педагогического общества и пыталась сплотить педагогические силы страны на основе данной идеи. Редактор журнала А.А. Чумиков обращал особое внимание на знакомство читателей «с результатами педагогики и дидактики, добытыми веками умственного труда западных педагогов» [7, с. 386]. Он же намеревался создать в журнале «обличительный отдел», в котором раскрывались бы «недостатки наших учебных заведений и ошибки лиц, заведующих ими». Данный отдел, по мнению редактора, способствовал бы также привлечению «корреспонденций из всех краев нашего отечества, сообщений о пользах и нуждах училищ и встречающихся в них злоупотреблений».

Большую ценность представляли материалы по истории педагогики, подготовленные П.Г. Редкиным. Журнал знакомил читателей с произведениями Квинтилиана, Витторино да Фельтре, Бэкона Веруламского, Монтеня и других классиков европейской педагогики. В нескольких номерах печаталась статья П. Шестакова «Иоанн Амос Коменский, педагог XVII века». Наряду с анализом педагогических теорий прошлого большое внимание уделялось описанию биографий и практической деятельности их создателей. Материал по истории зарубежной педагогики рассматривался в журнале с учетом «применительности к потребностям современной русской школы». Заботясь о создании «правдивой фактической истории распространения образования в нашем отечестве», журнал публиковал на своих страницах факты о развитии просвещения в России.

В 1860 – 1862 гг. журнал издавался под названием «Воспитание. Журнал для родителей и наставников» в Москве. Его преемником стал «Журнал для Родителей и Наставников», издаваемый два раза в месяц до 1865 г. Отделами журнала были: I. Педагогика и дидактика. II. Науки. III. Смесь и Известия. Доминантной идеей публикаций была идея общечеловеческого воспитания. В каждом номере журнала помещалась обширная информация о происходивших в сфере образования событиях, деятельности педагогических и просветительских обществ, новинках педагогической литературы. По дошедшим до нас сведениям в 1864 г. журнал имел 357 подписчиков (1, с. 395 – 397).

В московский период своей деятельности традиционная проблематика журнала дополнялась освещением тяжелого положения учительства, призывами к учителям участвовать просвещением широких народных масс, вопросами педагогического образования. На страницах журнала развернулась борьба с бюрократизмом, рутинной и мелочной регламентацией школьной жизни. С этих позиций подвергались критике проекты предполагаемых к внедрению школьных реформ. Особое место среди публикаций занимали материалы по проблемам женского образования [2 с. 4 – 5].

Значимую роль в истории отечественной педагогической журналистики сыграл журнал «Учитель», выходивший в Санкт-Петербурге в 1861 – 1870 гг. Его издателям и редакторам (И.И. Паульсону и Н.Х. Веселю, а с 1868 г. и Д.Е. Кожевникову) удалось привлечь к сотрудничеству О.Ф. Миллера, Ф.Г. Толля, Ф.Ф. Резенера, А.Я. Герда, Я.Г. Гуревича, В.Н. Острогорского, В.И. Водовозова, В.И. Острогорского, М. Кемница, Н.А. Корфа, Штрюмпеля, д-ра Лоринзера и других известных ученых 60-х годов. Адресованный преимущественно народным учителям журнал знакомил читателей с жизнью и педагогическими идеями известных западноевропейских педагогов, публиковал материалы по истории, педагогике, психологии, физиологии, гигиене, физическому воспитанию, размещал методические рекомендации по общеобразовательным дисциплинам, знакомил читателей с новинками учебной литературы.

В условиях реформирования журнал поддержал мысль Н.И. Пирогова о предоставлении сначала полноценного общего, а затем специального образования, поднял вопрос о всеобщем обучении, откликнулся на проблему классицизма и реализма, выступил сторонником идеи общечеловечности и народности в образовании, требовал пересмотра дела воспитания. Практическую значимость «Учителя» усиливали приложения: 1) «Справочный листок журнала «Учитель»; 2) «Натуралист. Вестник естественных наук и сельского хозяйства»; 3) «Чтение для юношества». Все приложения издавались 24 номерами в год и предоставляли учителям богатый справочный мате-

риал для занятий. Недостатком журнала являлась идейная неопределенность в освещении вопросов воспитания.

Особый феномен в истории педагогической журналистики представлял издаваемый Л.Н. Толстым в 1861 – 1862 гг. журнал «Ясная Поляна». Издание состояло из двух отдельных выпусков: «Школы «Ясной Поляны» и «Книжки «Ясной Поляны». Первый выпуск имел собственно педагогическое наполнение, второй включал в себя рассказы, повести, статьи с пересказами романов, сочинения учеников яснополянской школы. Журнал предназначался в помощь сельским учителям и лицам, занимающимся просветительской деятельностью среди народа. Основываясь на том, что «единственный метод образования – опыт, а единственный критерий его – свобода», Л.Н. Толстой развивал в журнале идею свободного воспитания крестьянских детей, выступал за организацию школы, основанную не на руководствах, а на учете интересов учащихся и получении ими удовольствия от учения. Журнал ставил своей целью обобщить практический опыт народной школы, которая, по мнению Л.Н. Толстого, должны были превратиться в педагогические лаборатории, где учителя экспериментальным путем проверяли бы новые методы и приемы учебной и воспитательной работы. Со страниц журнала Л.Н. Толстой пропагандировал идею широкого распространения образования среди народных масс, критиковал постановку формальные порядки министерских и церковных училищ, освещал опыт работы Яснополянской школы и других начальных школ Крапивенского уезда Тульской губернии. Неоднозначность публикаций «Ясной Поляны» вызывала острые споры вокруг журнала и его диаметрально противоположные оценки современниками [6].

Первые пореформенные годы были временем активизации общественно-педагогического движения, периодом, когда многие частные лица организовывали культурно-просветительские общества, кружки в помощь самообразованию, стремясь внести свой вклад в улучшение дела народного просвещения. Вполне объяснимо, что в такой обстановке появлялись журналы, лишь в своих программных целях претендующие на статус педагогических. К их числу можно отнести издаваемый И.Н. Кушнаревым с 1861 г. в Петербурге, а с 1865 по 1876 г. в Москве журнал «Гувернантка». Редакторами журнала были Я. Ивановский (1862 – 1864 гг.), И.Н. Кушнарев (1865 – 1870 гг.), Н. Савич (с 1871 г.). Журнал выходил шестью номерами в год и посвящался проблемам домашнего воспитания. Основное содержание журнала составляли вспомогательные материалы: сказки, поговорки, игры рассказы для детей, загадки и пр. Среди его корреспондентов не было сколько-нибудь известных педагогов 60-70-х годов, немногочисленные попытки теоретического осмысления проблем домашнего воспитания носили поверхностный характер.

В педагогическом отношении выделялись два выходивших под одинаковым названием «Детский Сад» журнала: а) ежемесячный педагогический журнал для воспитателей А.С. Симонович (СПб., 1866 – 1868 гг.) и ежемесячный педагогический журнал Е. Бороздиной (СПб., 1864 – 1876 гг.). Последний из журналов в 1877 г. был преобразован в журнал «Воспитание и Обучение», издававшийся до 1917 г. «Детский Сад» был ориентирован на распространение в стране идей фрёбелевского движения. Программу журнала составляли: 1) статьи по воспитанию в семье и в детском саду; 2) рассказы для детей; 3) работы детского сада с рисунками; 4) Описание подвижных игр в детском саду с мелодиями; 5) Смесь. В семидесятых годах в журнале стали печататься

статьи по общим вопросам воспитания. С журналом сотрудничали Е.И. Конради, М.К. Цебрикова, А.С. Симонович и другие представительницы фрёбелевского общества. В 1882 г. отдел для чтения детей выделился в особый журнал «Родник», издаваемый Родительским кружком при Педагогическом Музее военно-учебных заведений.

С 1869 по 1889 гг. в Петербурге издавался оказавший существенное влияние на развитие народного образования ежемесячный педагогический журнал «Народная Школа». Его издателями-редакторами были Ф.Ф. Медников (до 1878 г.), В.А. Евтушевский и А.П. Пятниковский (1878 – 1882 гг.), А.П. Пятниковский (1882 – 1889 гг.). «Народная Школа» проводила в жизнь идеи о важности всеобщего начального образования, о необходимости обеспечения соответствия народной школы нуждам и потребностям народных масс, о воспитывающем характере обучения в народной школе, о самобытности русского народного образования, о творческом подходе учителя к своему труду и др. Журнал уделял большое внимание вопросам методики преподавания, снабжал учителей материалами для самообразования, знакомил с опытом постановки народной школы в России и за рубежом.

Среди авторов статей были известные идеологи и практики народной школы Н.А. Корф, Н.Ф. Бунаков, И.П. Дергачев и др. Свои работы помещали в «Народной Школе» известные педагоги страны: В.И. Водовозов, И.И. Паульсон, В.А. Евтушевский, А. Петрушевский, Л.Н. Модзалевский, П.Ф. Каптерев. Основными отделами «Народной Школы» являлись: а) школьное законодательство; б) педагогика и дидактика; в) истории и практика народной школы и народного образования; г) научные статьи; д) критика и библиография. В приложениях к журналу выходили: «Летопись комитета грамотности», «Летопись Санкт-Петербургского педагогического общества», «Политические известия для народных учителей», «Библиографический листок», «Календарь народных учителей».

Оценивая педагогическую периодику 60-е годов XIX века, необходимо отметить зарождавшуюся тенденцию к расширению ее географии. Главной причиной этому являлась невозможность решения возникающих в регионах проблем образования из центров, которыми являлись Санкт-Петербург и Москва. Изданиями нового типа стали циркуляры попечителей учебных округов, помещавшие в неофициальной части статьи педагогического содержания. Такие циркуляры регулярно выходили в учебных округах: в Западно-Сибирском – с 1859 г., в Харьковском – с 1861 г., в Санкт-Петербургском, Московском и Виленском – с 1862 г., в Одесском – с 1864 г., в Варшавском – с 1867 г., в Восточно-Сибирском – с 1881 г., в Рижском – с 1893 г. В 1869 г. кроме «Циркуляров» в Московском учебном округе издавалось ежемесячное «Педагогическое обозрение». «Циркуляры» дали толчок к развитию педагогической периодики на местах, особенно в центрах учебных округов, где, начиная с 70-х годов, стали возникать частные или общественные педагогические журналы и газеты, отражающие процесс формирования педагогического сознания на территории Российской империи.

Анализ педагогической периодики первого пореформенного десятилетия позволяет утверждать, что за этот небольшой по историческим меркам срок произошло ее выделение в самостоятельную отрасль отечественной журналистики. Данный процесс носил объективный характер и отражал происходившие в образовательной системе страны изменения. Непосредственный толчок становлению педагогической журналистики дала дискуссия о путях развития школы в новых, буржуазных условиях. Ее дальнейшее развитие было связано важностью привнесения в воспитание российского юношества об-

печеловеческих смыслов, с обсуждением и решением конкретных проблем общего, специального, начального, домашнего, военного, регионального и других видов образования. Последнее предопределило дифференциацию педагогических журналов по содержательным направлениям и их ориентацию на определенного читателя.

Развитие педагогической журналистики в первое пореформенное десятилетие характеризовалось не только ростом числа изданий; актуальность проблем образования привела к сосредоточению внимания издателей и редакторов на решении конкретных проблем воспитания, что, в свою очередь, повлекло специализацию педагогической журналистики. В 60-х – начале 70-х годов свои журналы обрели не только служащие Министерства народного просвещения, но преподаватели гимназий, народные и начальные учителя, воспитатели детских садов, родители. Становление педагогической журналистики и участие в ней ведущих педагогов страны способствовало формированию общественно-педагогического сознания россиян, проникновению передовых педагогических идей в глубинку империи, упрочению связи теории с практикой.

Список литературы

1. Куфаев М.Н. Библиография русских педагогических журналов (со второй половины XIX столетия до 1917 года) // Педагогическая энциклопедия. Под ред. А.Г. Калашникова. – Т. I. – М.: Работник просвещения, 1927.
2. Нефедова И.М. «Журнал для воспитания» и его редактор А.А. Чумиков (Из истории русской педагогической журналистики 50-х и начала 60-х годов XIX в.) // Советская педагогика. – 1962. – № 7.
3. Нефедова И.М. «Журнал для воспитания» и его роль в общественно-педагогическом движении 60-х годов XIX века / Автореферат дисс. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук. – Л., 1962.
4. Новый год – новые пожелания! (Несколько строк от редакции) // Журнал для воспитания. – 1858. – Т. III.
5. Соловьев И. Из прошлого нашей педагогической журналистики // Вестник воспитания. – 1915. – № 1. – С. 113 – 114.
6. Чернышевский Н.Г. Ясная Поляна. Школа. Журнал педагогический, издаваемый гр. Л.Н. Толстым, Москва, 1862 // Чернышевский Н.Г. Избранные педагогические сочинения. – М.: Педагогика, 1983. – С. 233 – 245.
7. Чумиков А.А. На прощании // Воспитание. – 1863. – № 12.

С.А. Маслюк, В.В. Белевцев, А.К. Белов, г. Ставрополь

ВОЕННО-ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ КАЧЕСТВА КАК ЗНАЧИМЫЕ ЛИЧНОСТНЫЕ ОБРАЗОВАНИЯ

На современном этапе развития системы высшего, в том числе и военного образования в качестве ведущей роли наряду с подготовкой специалиста выдвигается и цель формирование личности, способной к саморазвитию в процессе профессиональной деятельности.

Понятие «личность» неразрывно связано с общественными свойствами человека. Вне общества индивид не может стать индивидуальностью, а тем более личностью. Философская энциклопедия определяет личность как «человеческий индивид как субъект отноше-

ний и сознательной деятельности. Другое значение – это устойчивая система социально значимых черт, характеризующих индивида как члена того или иного общества» [7].

В целом личность как целостность в профессиональной деятельности проявляется всегда индивидуально и одновременно универсально во всем многообразии связей и отношений с социальным миром. Соответственно, окружающий мир по отношению к личности должен «выстраиваться» целостно, то есть воздействовать на нее универсально, таким образом, чтобы человек развивался всесторонне. Осмысление личности через призму идеи целостности предполагает поиск и обновление существующих оснований его развития и существования [5].

Значительной характеристикой личности, детерминирующей ее становление, является деятельность. В деятельности личность себя обнаруживает и проявляет (К.А. Абульханова-Славская, А.И. Анциферова, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, С.Л. Рубинштейн и др.). Выполняя разнообразные виды деятельности, обусловленные потребностями, человек воспроизводит в себе личностные качества, творит себя как личность. Условием становление личности является развитие, совершенствование самой деятельности. Если речь идет о формировании личности в учебном заведении, фактором ее становления должна стать система взаимосвязанных и постоянно усложняющихся по содержанию и способам осуществления видов деятельности. На определенном этапе становления (при самостоятельном выполнении профессиональной деятельности) личность сама превращается в фактор развития деятельности, что свидетельствуют о достижении личностью творческого уровня развития [1, 2, 3].

Объединение свойств в структурные комплексы приводит к образованию качеств. Качества имеют большую определенность, в большей мере социально обусловлены, более устойчивы повторяясь в различных ситуациях, характеризуют личность, ее поведение и деятельность. Систематизация качеств личности приводит психологов к выделению ее подструктур.

Широкое признание получила структура личности, предложенная С.Л. Рубинштейном, включающая три подструктуры:

- направленность;
- знания, умения, навыки;
- индивидуальные типологические особенности.

Столь широкая трактовка структуры личности затрудняет ее использование не только на практике, но и в исследовании. Анализ структур личности показывает, что каждый ученый стремится предложить некую универсальную структуру личности вообще, игнорируя стадиальность ее развития и характер ведущей деятельности. В основу нашего исследования вошла структура личности по К.К. Платонову. Все особенности каждой личности в данной структуре укладываются в четыре необходимые и достаточные для этого ее подструктуры [6].

Ведущей деятельностью курсантов является учебная деятельность, в процессе которой происходит дальнейшее становление личности, приобретаются знания, умения, навыки, формируются качества, необходимые для профессиональной деятельности военного специалиста. Для того чтобы выполнять развивающую функцию ведущая деятельность должна развиваться от курса курсу. Известно, что последовательное изменение ведущей деятельности от репродуктивной до творчески-деятельной в большей степени влияет на изменение позиции курсанта: от объекта педагогического воздействия до субъекта профессиональной деятельности. И в целом ведет к достиже-

нию глобальной цели – подготовки специалистов, обладающих развитыми свойствами и качествами личности, необходимыми будущему военному инженеру.

Развитие личности как будущего военного специалиста можно наблюдать в следующих направлениях:

- формируется мировоззренческая позиция, профессиональная направленность, психологическая готовность к осуществлению профессиональной деятельности;
- растет социальная зрелость, профессиональное самосознание;
- меняется социальная роль и статус курсанта, который становится субъектом личностного развития и профессиональной деятельности;
- знания, получаемые в вузе, постепенно интегрируются в целостной образовательной деятельности, что ускоряет формирование военно-профессиональных качеств личности.

Сложность проблем развития, формирования и становления личности вызывает неоднозначность и вариативность в подходах к определению этих понятий.

Как показывают специальные исследования, профессиональная деятельность офицера ВВС имеет сложную структуру и включает в себя ряд взаимосвязанных и взаимозависимых компонентов: конструктивный, организаторский, коммуникативный и исследовательский [3].

Конструктивный компонент включает в себя деятельность офицера, направленную на планирование и творческую переработку учебно-воспитательного материала, а также деятельность подчиненных с учетом их уровня, развития, образования и других индивидуальных и коллективных особенностей, направленную на планирование своей собственной деятельности (проведение занятий, воспитательных мероприятий и т. п.).

Организаторский компонент тесно связан с конструктивной деятельностью и выступает на практике одновременно основным фактором реализации всех намеченных планов, проектов и условием более целенаправленного планирования деятельности, своей и подчиненных, которое осуществляется в ходе решения задач по их обучению и воспитанию.

Коммуникативный компонент включает в себя область взаимоотношений, общение командира и подчиненных в процессе различных видов их совместной деятельности: служебной, учебно-познавательной, воспитательной, внеслужебной.

Исследовательский компонент деятельности офицера включает в себя изучение и анализ:

- а) объекта своей деятельности (отдельного авиатора и воинского коллектива), его состояния, развития, всех изменений, которые в нем происходят;
- б) содержания, условий, средств, форм и методов, с помощью которых данная деятельность осуществляется, объективных и субъективных факторов, влияющих на военно-педагогический процесс в целом;
- в) достоинств и недостатков в развитии своей личности, в выполнении уставных обязанностей, педагогических функций в целях выработки методики для самообразования и самовоспитания, совершенствования всех направлений профессиональной деятельности.

Так, военно-инженерная деятельность представляет собой единство трех типов деятельности:

- естественнонаучной, направленной на познание закономерностей природы;
- технической, обеспечивающей создание технических объектов и систем, удовлетворяющих запросы государственного заказа;
- социальной, ориентированной на познание закономерностей общества.

Военно-инженерная деятельность – это динамическая система взаимодействия военного специалиста, техники и вооружения, которые необходимо и создавать искусственным путем, и эксплуатировать, опираясь на научные знания, умения, навыки и способности. В этой деятельности военный инженер взаимодействует, с одной стороны, с явлениями природы, подчиняющимися естественным законам, а с другой – с техническими средствами и изделиями, которые необходимо создать искусственным путем.

Таким образом, военно-инженерная деятельность с одной стороны – предметно-практическая, а с другой стороны – она носит чисто социальный характер, поскольку связана с реализацией социального заказа.

В настоящее время вузовская подготовка ориентирована на цели образования и социальный заказ. Все больше в качестве цели подготовки выступает деятельность, способность к ее перестройке, личностные качества, определяющие не только профессиональные характеристики специалиста, но прежде всего его социокультурные доминанты.

Список литературы

1. Барabanщиков А.В., Звягинцев В.Г. Педагогика высшей военной школы: Учебное пособие. – М.: ВПА, 1985. – 169 с.
2. Барabanщиков А.В., Муцынов С.С. Педагогическая культура преподавателя высшей военной школы. – М.: ВПА, 1985. – 174 с.
3. Каменев А.И. История подготовки офицерских кадров в России. – М.: ВПА, 1990. – 180 с.
4. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М., 1975. – 304 с.
5. Методология и методика исследования проблем профессиональной подготовки военных кадров. Учебно-методическое пособие/Под ред. О.Х. Рахимова. – М: ВУ, 2000. – 116 с.
6. Платонов К.К., Голубев Г.Г. Очерки по вопросам обучения и воспитания советских воинов. – М.: Воениздат, 1960. – 329 с.
7. Философский энциклопедический словарь. – М., 1989. – 890 с.

А.П. Морозов, г. Ставрополь

ОСОБЕННОСТИ ГРАЖДАНСКОГО ВОСПИТАНИЯ В ВОЕННОМ ВУЗЕ

На сегодняшний день система гражданского воспитания офицерского состава имеет ряд особенностей, которые сформировались под влиянием изменившихся условий служебно-профессиональной деятельности и личностно-ценностных установок и ориентиров каждого военнослужащего.

Во-первых, гражданское воспитание будущего офицера предполагает глубокое осознание им социальной значимости своего долга и ответственности за выполнение возложенных на него конституционных обязанностей. Поэтому он должен обладать развитым политическим, правовым и нравственным сознанием, отчетливо понимать, каким целям служит, какие трудности ему придется преодолевать на сложном пути военной службы.

Во-вторых, важнейшей составляющей воспитания будущего российского офицера выступает его высокий профессионализм. Это обусловлено характером современных войн и конфликтов, постоянным обновлением и появлением новейших средств, способов и форм ведения

вооруженной борьбы, повышением роли человеческого фактора в функционировании военной организации государства.

В-третьих, гражданская позиция будущего российского офицера проявляется в его ценностных ориентациях. В современных условиях эта проблема приобретает принципиально важное значение, поскольку российское общество находится на этапе радикальных преобразований, что не может не отражаться на духовном мире офицерского корпуса.

Сегодня без преувеличения можно говорить о плюрализме духовно-ценностных ориентации российских офицеров. Он проявляется в том, что часть офицеров в силу определенного консерватизма, трудностей идеологической переориентации не желает расставаться с идейно-нравственными ценностями советского периода развития общества. Другая часть, преимущественно молодых офицеров, оказалась наиболее восприимчивой к духовным ценностям, которые утверждаются в процессе социальной модернизации российского общества, строительства и реформирования Вооруженных Сил.

В-четвертых, специфической характеристикой воспитанности современного российского офицера является культура принятия управленческих решений, выбора средств достижения целей служебно-профессиональной деятельности. Высокий уровень развитости этой культуры позволяет офицеру основывать свои поступки на нормах морали и целесообразности, предвидеть возможные их последствия в различных ситуациях служебно-боевой обстановки, в условиях военного и мирного времени.

Прогнозирование результатов и последствий принятия управленческих решений на применение различных средств осуществляется с учетом того:

1) каким образом использование тех или иных средств скажется на выполнении поставленной служебно-боевой задачи, какой ценой будет реализована цель;

2) каковы возможные последствия (позитивные, негативные) использования тех или иных средств для самого офицера, его подчиненных, интересов государства, органов военного управления.

В-пятых, результатом воспитания и обученности офицера выступает целостность его нравственно-профессиональной позиции, единство слова и дела, мотивов и поступков. Умение офицера найти общий язык с подчиненными, воздействовать на их сознание и психику играет большую роль в формировании духовного настроя подразделения.

В обозримом будущем гражданское воспитание офицерского корпуса современной России предполагает выстраивание такой системы, которая, с одной стороны, охватывала бы все сферы жизнедеятельности армии и флота, а с другой – служила основой для обучения и воспитания военнослужащих, давала четкие ориентиры для служебно-профессиональной деятельности командиров и начальников всех уровней и степеней.

Направления воспитания будущего офицера как гражданина должны формироваться по следующим основаниям:

- а) по отношению к обществу и государству;
- б) по отношению к военной службе;
- в) по отношению к воинскому коллективу, подчиненным;
- г) по отношению офицера к самому себе.

Индивидуальный мир отдельной личности нельзя вместиť в стандарты, шаблоны и схемы. Однако в работе с подчиненными подобные модели необходимы прежде всего для того чтобы задавать определенные ценностно-профессиональные ориентиры

для воспитания офицерского корпуса, наполнять конкретным содержанием процесс их жизнедеятельности.

Все эти качества закладываются в будущего офицера во время обучения в военном учебном заведении в ходе повседневной деятельности и изучения гуманитарных дисциплин по кафедре гуманитарных и социально-экономических дисциплин.

Можно определить основные требования к системе воспитания будущего офицера, обусловленные российской действительностью.

Во-первых, система ценностей офицера должна носить общественно-гражданский, надклассовый и надпартийный характер. При этом ее содержание может объединять в себе как конституционно-правовые нормы страны и общечеловеческие ценности гражданского общества, так и специфику воинской деятельности.

Во-вторых, она должна быть общенациональной, включать в себя все богатство духовной культуры национально-этнических регионов, то есть представлять Россию как государственно-историческое целое с многонациональным, духовно сплоченным народом.

В-третьих, это должна быть система консолидирующих духовно-нравственных ценностей, объединяющая в своем содержании интересы представителей различных социальных слоев, а также национальноисторические ценности досоветского, советского и постсоветского периодов жизни страны. Давая характеристику этим этапам истории, важно не впадать в крайности, не заниматься очернительством всего того, что имело место ранее. Развитие системы духовно-нравственных ценностей российского офицера должно характеризоваться высокой степенью преемственности, способствовать возрождению утраченных или преданных забвению традиций народа и Русской армии. Важно, чтобы отечественная история при всех ее катаклизмах, падениях и взлетах вошла в кровь и плоть не одного поколения россиян,

В-четвертых, система воспитания офицера должна отличаться гуманностью. В центр ее необходимо поставить человека как высшую ценность и цель развития общества: его многочисленные заботы, тревоги, беды, интересы, свободы, идеалы и т.д. Ее сущность составляют потребности и интересы российских граждан, военнослужащих, их права и свободы.

В-пятых, эта система должна быть максимально доступной для усвоения, обладать возможностью массового распространения, утверждения в общественном сознании военнослужащих, быть понятной и близкой по духу любому представителю различных социальных слоев общества. Последнее требование касается не столько содержания, сколько формы выражения основных ценностей и идеалов.

Таким образом, в современных условиях налицо острая необходимость всемерно укреплять роль гражданского воспитания будущих офицеров Российской армии. Эту задачу способен решить только духовно и нравственно обогащенный офицер, профессионально подготовленный в военном отношении и способный к самопожертвованию во имя Родины. Духовные ценности офицеров, определяющие характер и направленность их военно-профессиональной деятельности, формируются, закрепляются и реализуются в ратном труде по защите Отечества.

Список литературы

1. Воспитательная работа в ВС РФ. Учебное пособие. – М., 2005.
2. Петрий П. Духовные ценности российского общества и армия. – М., ВУ., 2001.

3. Сушанский А. Духовные основы воинского воспитания. Ориентир – 2000. – №4.
4. Чижик П. Духовная безопасность российского общества как фактор военной безопасности государства. – М., ВУ., 2000.

В.В. Муравлева, г. Ставрополь

МУЗЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА КАК СРЕДСТВО ПРИОБЩЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА К ИСТОКАМ РУССКОЙ НАРОДНОЙ КУЛЬТУРЫ

Содержание современного дошкольного образовательного процесса обусловлено его ценностью – развитием личности дошкольника. Приобщение ребенка к миру общечеловеческих ценностей включает отношение к природе, рукотворному миру, явлениям общественной жизни, самому себе.

Для формирования ценностных ориентаций личности особое значение имеет музей – хранитель духовного опыта человечества. В музее взаимосвязаны внешний, отраженный в памятниках истории и культуры мир событий, и внутренний, личностный мир человека. По мнению специалистов, дошкольное детство наиболее сензитивно для первых знакомств с предметным миром музея. Следовательно, необходимы специальные методики и программы, учитывающие психологию ребенка, особенности его восприятия мира музея и общения с ним [3].

Современная наука определяет музей как учреждение, ведущее научно-исследовательскую, научно-просветительскую деятельность путем хранения, систематизации, изучения и популяризации памятников материальной и духовной культуры.

Возможности сотрудничества музея с системой образования обусловлены самой природой музея и находятся в сфере реализации одной из его важнейших социальных функций – образовательно-воспитательной. Необходимость теоретического и научно-методического обоснования этого направления деятельности музея определяет появление специальной научной дисциплины – музейной педагогики, предметом которой являются проблемы, связанные с содержанием, методами и формами педагогического воздействия музея и с определением места музея в системе учреждений образования и культуры.

Музейная педагогика (по мнению Медведева Е.Б., Юхневич М.Ю.) отрасль музееведения, имеющая тенденцию к оформлению в научную дисциплину на стыке музееведения, педагогики и психологии.

Понятие «музейная педагогика» было сформировано и введено в научный оборот в начале XX века в Германии. Его разработка связана с именами А. Лихтварка, А. Рейхвена, Г. Фройденталя. В нашей стране понятие «музейной педагогики» начало употребляться с начала 70-х годов XX века и постепенно получало все большее распространение (М.В. Новорусский, В. Коховский, М.С. Страхова, Н.А. Флеров, Ф.И. Шмит, Н.Т. Бартрам, А.У. Зеленко). Ее выделение в относительно самостоятельную научную дисциплину было продиктовано необходимостью теоретического осмысления образовательной деятельности музеев и повышения ее качественного уровня.

Современная музейная педагогика развивается в русле проблем музейной коммуникации и направлена в первую очередь на решение задач активизации творчес-

ких способностей личности. Ведущей тенденцией музейной педагогики становится создание многоступенчатой системы музейного образования. В сложившейся социокультурной ситуации музей призван стать местом культурно-исторического диалога посетителя с культурными ценностями.

Изучение проблемы приобщения детей дошкольного возраста к музейной культуре показывает необходимость организации эффективного взаимодействия дошкольного образовательного учреждения и музея [1].

Основными задачами в работе педагогов образовательных учреждений с музеями являются:

- 1) Формирование ценностного отношения к культурному наследию и привитие вкуса к общению с музейными ценностями.
- 2) Развитие способности воспринимать музейную информацию, понимать язык музейной экспозиции.
- 3) Воспитание эмоций, развитие воображения и фантазии, творческой активности.
- 4) Создание в музее условий, при которых работа с аудиторией, в том числе и дошкольниками, протекала бы наиболее эффективно.

Сегодня мы на многое начинаем смотреть по-иному, многое для себя заново открываем и переоцениваем. Это относится и к прошлому нашего народа. Родная культура должна стать неотъемлемой частью души ребенка, началом, порождающим личность. Одной из важных составляющих патриотического воспитания подрастающего поколения в наше время являются музеи, которые по самой своей сути располагают уникальными возможностями формирования патриотического сознания. Сложилась определенная система, которая положена в основу деятельности историко-краеведческих музеев Ставропольского края по народно-патриотическому воспитанию детей дошкольного возраста.

Приобщение детей к музейной культуре, а в частности к русской народной культуре, развитие их эстетического восприятия и художественного вкуса – одна из важнейших задач, стоящей перед педагогами дошкольных учреждений.

В современной жизни практически отсутствуют предметы народного быта, упоминаемые в фольклорных произведениях, сказках для детей. Поэтому многие педагоги, опрометчиво считая, что некоторые слова и выражения фольклорных произведений недоступны детям, или сами не понимая и не умея их объяснить, упускают в них важные смысловые оттенки или пересказывают русские народные сказки на современном языке. И здесь как нельзя, кстати, на помощь могут прийти музеи [2].

В работе с детьми для педагога на первом месте должны стоять следующие приоритеты:

1. Окружающие предметы, впервые пробуждающие душу ребенка, воспитывающие в нем чувство красоты, любознательность, должны быть *национальными*. Это поможет детям с самого раннего возраста понять, что они – часть великого русского народа.
2. Необходимо широко *использовать все виды фольклора* (сказки, песенки, пословицы, поговорки, хороводы и т.д.).

В устном народном творчестве как нигде сохранились особенные черты русского характера, присущие ему нравственные ценности, представления о добре, красоте, правде, храбрости, трудолюбии, верности. Знакомя детей с поговорками, загадками, пословицами, сказками, мы тем самым приобщаем их к *нравственным общечеловеческим ценностям*.

3. Большое место в приобщении детей к народной культуре должны занимать народные праздники и традиции, где рассматриваются различные стороны общественной жизни человека во всей их целостности и многообразии.

Обобщая сказанное, можно заключить, что образовательная цель работы педагогов состоит в приобщении детей ко всем видам национального искусства.

Для решения этих задач и нужна музейная педагогика, которая может оказать неоценимую помощь в процессе воспитания, помочь ребенку стать творческой личностью. Она помогает формировать систему ценностей, в которой главными оказываются человеческие, нематериальные отношения, помогающие ребенку прожить не одну свою жизнь, а сотни других, включающих его в сферу культуры.

Человек, с уважением относящийся к прошлому, заслуживает достойного настоящего и будущего. Актуальность этой истины очевидна. Сегодня в России как никогда появился шанс вернуться к своим истокам – истокам государственности и духовности.

Знакомство с историко-культурным наследием имеет огромное значение для будущего нашей страны и самая высокая ответственность за духовное состояние и здоровье нации лежит прежде всего на нас педагогах.

Список литературы

1. Виниченко В. Ребенок в пространстве музея // Дошкольное воспитание. – 2003. – №5.
2. Мельникова О. В., Морозова А. Н., Музейная педагогика. Из опыта методической работы. – М.: Издательство «ТЦ СФЕРА» – 2006.
3. Трунова М. Секреты музейной педагогики // Дошкольное воспитание. – 2006. – №4.

А. С. Нестеров, г. Ставрополь

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТЕХНИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ОТРАЖЕНИЕ СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИХ ПРОТИВОРЕЧИЙ В ОБЩЕСТВЕ

Начальное и среднее профессиональное образование в современных условиях определено как приоритетное направление государственной политики и представляет собой систему подготовки квалифицированных рабочих кадров в профессионально-технических училищах, а также путем обучения на производстве.

В настоящее время системе профессионально-технического образования принадлежит ведущая роль в реформировании кадрового потенциала страны, без чего невозможно устойчивое развитие экономики государства в быстро меняющихся социально-политических и экономических условиях, невозможно решить проблему внедрения новых технологий.

Это определяется ускорением темпов развития экономики ее диверсификацией (в частности – промышленности, строительства, высокотехнологичных отраслей), что влечет за собой увеличивающийся кадровый дефицит. Работодатели все отчетливее ощущают нехватку квалифицированных рабочих.

К рабочим профессиям сегодня все новые требования, и, прежде всего, это требование профессиональной мобильности, которая зависит от уровня технического об-

разования, от основательности специальной подготовки, которую призваны обеспечивать своим воспитанникам учебные заведения.

Развитие профессиональной школы в современных условиях предполагает самое серьезное внимание к изучению данной проблемы. Соответствующие исследования призваны прогнозировать будущее, опережая современное состояние практической подготовки специалистов, востребованность которых будет осуществляться обществом с принципиально новым уровнем и качеством развития отношений и технологий.

Образование всегда являлось одной из важнейших сфер жизни общества, его состояние напрямую влияло на все другие части социального организма и на развитие страны в целом.

Сегодня вхождение страны в новые экономические отношения в свою очередь оказало положительное влияние на развитие системы профессионально-технического образования. Это выразилось в более точном определении необходимых для подготовки в регионах профессий, прежде всего направленных на удовлетворение потребности населения. Повысились требования к уровню профессиональной подготовки учащихся. Заметные изменения произошли в системе обеспечения повышения квалификации инженерно-педагогических кадров.

Вместе с тем, система среднего профессионально-технического образования переживает сложные времена.

За многими профтехучилищами закрепились не самая лучшая репутация. Часть училищ в подготовке специалистов не успевает шагать в ногу со временем, их выпускники на рынке труда остаются неконкурентоспособными. Это объясняется, прежде всего, имиджем ПТУ, а точнее его отсутствием. Многим ПТУ необходимо серьезным образом пересмотреть и укрепить свою материально-техническую базу, которая явно устарела. Уровень содержания подготовки будущих рабочих не соответствует современным требованиям. Обучение ведется с отрывом от реального производства и его проблем. Завершив обучение, выпускники профтехучилищ, как правило, поначалу безуспешно пытаются самостоятельно или с помощью педагогов-наставников устроиться куда-либо. А затем становятся на учет в центр занятости или на Молодежную биржу труда. Учебные заведения среднего профессионально-технического образования переживают трудный период также ввиду того, что все чаще предпочтение выпускники школ отдают высшим учебным заведениям. Для актуализации системы среднего профессионально-технического образования в массовом необходимо расширять формы и методы профессиональной ориентации молодежи, поднимать престиж рабочих профессий. Для этого следовало бы объединить усилия общеобразовательных школ, профессионально-технических училищ и предприятий.

Рабочие руки нужны. Без них ни одну научную разработку, никакое новшество, даже самую простую новую технологию никогда не запустить в производство. И потому почти все крупные предприятия страны привлекают рабочих со стороны – из ближнего и дальнего зарубежья.

Старый лозунг: «Кадры решают все!» неожиданно получил новую актуальность. Исследования показали, что в России всего 5 процентов высококвалифицированных рабочих. А те, кто трудится сегодня у станка, водит трактор или варит сталь, вряд ли могут возродить механизм нашей экономики.

Список литературы

1. Профтехобразование России. Итоги XX века и прогнозы.– М.1999. Том 1.
2. Попов В.П. История среднего профессионального образования России. – М., 2001.
3. Белкин В. Б. Социально-экономические проблемы и тенденции развития профессионального образования.– М., 1982.

М.А. Носенко, г. Ставрополь

ПРОБЛЕМНО-ПРЕДМЕТНЫЙ ПОДХОД В ПОСТРОЕНИИ КУРСА «КОНЦЕПЦИИ СОВРЕМЕННОГО ЕСТЕСТВОЗНАНИЯ»

Перед высшим педагогическим образованием, как отмечает В.А. Сластенин, стоят специфические задачи, поскольку учитель – носитель и проводник тех ценностей, которые нужны обществу. В связи с этим курс “Концепции современного естествознания” для высшего педагогического образования имеет особое значение. Студентам гуманитарных специальностей изучение курса “Концепции современного естествознания” позволит значительно расширить круг их знаний и представлений; изменить мнение о взаимодействии наук; обеспечит понимание ценности естественнонаучного знания.

Главным и определяющим среди многообразия направлений работы по совершенствованию общего естественнонаучного образования считается работа по уточнению информационной составляющей этого образования. Введение проблемно-предметного поля позволяет отойти от фрагментарности, “мозаичности” подачи содержания и рассмотреть курс в единстве всех его составляющих. Таким образом, и в дидактике возможно приложение общеметодологического принципа единства и дополнительности.

Проблемно-предметное поле курса “Концепции современного естествознания” – это три взаимосвязанных, взаимодополняющих области: *общенаучная, общекультурная, специально-научная*, каждая из которых отражает единство мира и культуры. Проблемно-предметное поле не только определяет общие границы информационной составляющей конкретной учебной дисциплины, но и дает возможность представить содержание через основные группы проблем, раскрываемых в курсе, и далее выбрать на их основе определенную композицию содержания, исходя из конкретных задач и особенностей организации обучения. Определение содержания как проблемно-предметного поля – реализация интегративно-проблемного подхода, ставшего ведущим во всех сферах человеческой деятельности.

Выделим для каждой области проблемно-предметного поля курса “Концепции современного естествознания” основные группы проблем.

Общенаучная область:

- наука как система;
- система научных знаний;
- естественнонаучные знания как система;
- этапы, уровни и методы научного познания;
- единство методов научного познания;
- единство процесса познания и отражения мира;
- многогранность и многоаспектность мышления;
- особенности и стратегия научного познания, типы научной рациональности;

- эволюционно-синергетическая парадигма как новый стиль мышления;
- единство мира, масштабные и структурные уровни организации материи;
- модели мира и закономерности его развития;
- общенаучные понятия: материя, пространство, время, взаимодействие, развитие, самоорганизация и др.;

- общенаучные и общеметодологические принципы симметрии, сохранения, дополнителности, соответствия, причинности и т.п.;

- научная картина мира (содержание, основные элементы), естественнонаучная картина мира;

- закономерности развития науки, научные революции как точки бифуркации;

- интегральная природа человека;

- цивилизационные кризисы;

- трансдисциплинарные связи.

Специально-научная область:

- современное состояние, достижения и особенности фундаментальных естественных наук (физика, химия, биология);

- внутринаучные (внутридисциплинарные) связи;

- система естественных наук;

- междисциплинарные связи в естествознании;

- естествознание и отдельные естественные науки (физика, химия, биология в современном естествознании);

- физика – основа современного естествознания;

- частично-научные картины мира;

- физическая и биологическая картины мира – ведущие элементы естественнонаучной картины мира;

- конкретные естественные науки с позиций современной естественнонаучной картины мира;

- человек как объект изучения естественных наук.

Общекультурная область:

- наука и культура, наука и искусство: взаимосвязь и взаимодействие;

- научное и художественное творчество: общие и отличительные черты;

- естественнонаучное и гуманитарное знание – не альтернатива, а дополняющие части единого целого;

- материя, пространство, время, движение, жизнь как основные универсальные категории культуры;

- естественнонаучные знания в мировой культуре, общекультурная ценность естественнонаучного знания;

- общекультурные корни фундаментальных естественнонаучных представлений; эстетические критерии в науке и научном познании;

- история науки и техники, научные революции в контексте культуры; культурно-исторический контекст науки;

- взаимодействие, взаимодополнительность науки и культуры в творчестве великих ученых;

- проблемы естественнонаучного знания и научного познания в искусстве; воздействие науки на художественное творчество; представители культуры и науки;

- экология и экокультура; планетарный стиль мышления; сохранение природы, человека, научного и культурного наследия;
- естественнонаучная и единая картины мира.

Итак, информационное поле учебной дисциплины может быть представлено не в виде программы курса в традиционном ее понимании, а через **проблемно-предметное поле** и **логическую структуру** курса. Такой вариант отражения дает достаточно полные сведения об учебной дисциплине (содержании, характере изучаемых вопросов, взаимосвязи и дополнительности элементов содержания и т.п.).

Список литературы

1. Голубева О.Н. Концепция фундаментального естественнонаучного образования // Высшее образование в России. – 2001. – С. 4.
2. Голубева О.Н., Суханов А.Д. Дополнительность и целостность в современном образовании // Вестник высшей школы. – 2001. – С.10.
3. Сластенин В.А. Высшее педагогическое образование России: традиции, проблемы, перспективы // Наука и школа. – 1998.

Л.Д. Овсяникова, г. Ставрополь

СТАНОВЛЕНИЕ ИДЕЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЭТИКИ

Проводимая модернизация системы образования, разработка гуманистической парадигмы образования и воспитания предполагают новое понимание взаимоотношений между основными субъектами педагогического процесса. Однако вопросы развития и формирования нравственных, этических отношений между учителем и учащимися остаются мало разработанными, несмотря на то, что они составляют суть гуманистически ориентированного педагогического процесса. Это неблагоприятно отражается на школьной практике. Задача развития и реализации нравственных отношений между учителем и учащимися является актуальной и в то же время – сложной философской и психолого-педагогической проблемой в реалиях сегодняшнего дня.

Особое значение в современных исследованиях моральной (этической) проблематики приобретают этические аспекты общественно-значимой деятельности – профессии педагога.

Важным основанием профессиональной культуры педагога является *педагогическая этика*, или *деонтология* (от греч. deon – долг и logos– учение). Педагогическая этика (педагогическая деонтология) на основе общеэтических норм определяет те нормативные нравственные позиции, которыми необходимо руководствоваться педагогу в процессе общения с учащимися, их родителями, коллегами.

Педагогическая этика – составная часть этики, отражающая специфику функционирования морали (нравственности) в условиях целостного педагогического процесса; наука о разных аспектах нравственной деятельности учителя. Предметом этики педагогической являются закономерности проявления морали в сознании, поведении, отношениях и деятельности педагога [4].

Педагогическая этика изучает характер деятельности учителя и нравственные отношения в профессиональной среде, разрабатывает основы педагогического этикета,

представляющего собой совокупность выработанных в учительской среде специфических правил общения, манер поведения людей, профессионально занимающихся обучением и воспитанием.

Зарождению и развитию педагогической этики способствовала потребность общества передавать свой опыт и знания подрастающим поколениям. Элементы педагогической этики появились вместе с возникновением педагогической деятельности как особой общественной функции.

Философы античного общества в своих работах высказывали некоторые суждения по вопросам педагогической этики. Демокрит говорил о необходимости соотносить воспитание с природой ребёнка, о предпочтении средств убеждения над средствами принуждения. Платон исповедовал идею необходимости подчинения детей воле воспитателя и постоянного контроля за ними, использования методов наказания при неповиновении. Аристотель считал воспитание делом государственной важности. Квинтилиан впервые поставил вопросы педагогики на профессиональный уровень, его рекомендации представляли собой обобщение педагогического опыта, предостерегали педагога об использовании принуждения, апеллировали к здравому смыслу и заинтересованности ребёнка в процессе учёбы [2].

Вопросы педагогической этики получили развитие в трудах Монтеня (обращать внимание на личностные качества наставника, учитывать «душевные склонности ребёнка», не требовать беспрекословного принятия идей учителя учеником), Я.А. Коменского (акцент на доброжелательном отношении педагога к обучаемым, критика формально-приказного выполнения учительских обязанностей), Д. Локка (уделял внимание нравственным отношениям между воспитателем и воспитанником, выступал против наказаний), Ж.-Ж. Руссо (считал, что учитель должен быть лишён человеческих пороков и в нравственном отношении стоять выше общества), Песталотци (стоял на позиции того, что истинный педагог должен уметь в любом ребёнке обнаружить и развить положительные личностные качества), Дистервег (глубоко конкретизировал требования к учителю и критиковал изолированное от общества воспитание).

Дистервег сформулировал чёткие требования к учителю (совершенное владение предметом, любовь к профессии и детям, оптимизм, работа над собой и т.д.) [3].

В отечественной педагогике второй половины XIX века (Н.И. Пирогов, К.Д. Ушинский, Л.Н. Толстой, П.Ф. Каптерев, В.П. Вахтеров и др.), ядром проблемы гуманизации образования являлись нравственные взаимоотношения между его основными субъектами. Их построение затрагивало следующие аспекты: гуманизацию школьной жизни; превращение школы в гуманистическую воспитательную систему, которая существует для ребёнка; приоритетность воспитания над обучением; гуманизацию целей нравственного воспитания; изменение психологической позиции ученика на более свободную, самостоятельную; ориентацию в содержании образования на знания о человеке, его природе, месте в мире, смысле и назначении жизни, готового осознанно выбирать оптимистические жизненные планы, отстаивать нравственные принципы; развитие субъектной позиции учителя и учащихся в отношении целей, содержания, форм работы, отражающей гуманистическую направленность, нравственное отношение к человеку.

Н. Чернышевский расширил границы изучения вопросов педагогической морали, обогатил профессиональную этику идеями гуманизма, уважения прав и достоинства личности, свободы и самостоятельности в принятии профессиональных решений.

Ф.М. Достоевский считал, что для педагога красота – не только предмет эстетического любования, но и верный союзник в его профессиональной работе. Поскольку красота выступает для человека «кумиром без всяких условий» (Ф.М. Достоевский), её притягательная сила, особенно в пору отрочества и юности, побуждает следовать образцам. Удовлетворяя потребность в прекрасном – «человечнейшую из всех человеческих потребностей» (С.Л. Рубинштейн), мы обогащаем себя духовно, постигаем сердцем и разумом высшие ценности.

Сторонники *культурно-антропологического* направления в начале XX века (П.П. Блонский, В.П. Вахтеров, П.Ф. Каптерев, М.М. Рубинштейн) делали акцент на психологическом и антропологическом обосновании сущности и способов реализации нравственных отношений между учителем и учащимися. При этом они опирались на педагогические работы учёных разных специальностей: врачей, гигиенистов, физиологов, психиатров. Возникновение и развитие таких научных областей знания, как антропология и педология обогащали педагогику понимания природы человека, учащегося, для решения теоретических и практических вопросов педагогического взаимодействия, на основе признания способности ученика быть субъектом образования и воспитания. По мнению учёных-антропологов, педагогическое взаимодействие педагога и воспитанников должно способствовать усвоению созданных прогрессивной культурой гуманистических идеалов, научить уважать и ценить людей [1].

Большое внимание вопросам педагогической морали уделено в трудах Добролюбова. Он доказывал, что воспитание должно основываться не на авторитете подателя, а на высоком образовании и всестороннем развитии педагога, его твёрдых, непогрешимых убеждениях, уважении прав детей.

Педагоги *сторонники свободного воспитания* высказывали достаточно радикальные суждения: отрицали любое принуждение, выступали против домашних заданий, экзаменов, наказаний, наград (Н.В. Чехов, А.Я.Острогорский, К.Н.Вентцель и др.). Н.В. Чехов был убеждён, что воспитатели «должны только обеспечить детям свободный выбор между злом и добром», отношения между ними должны строиться на основе равноправия «что позволено одним, то должно быть позволено и другим» [3].

К.Н. Вентцелем была впервые в мировой практике в 1917 г. создана «Декларация прав ребёнка», в которой он провозгласил равные со взрослыми свободы и права для детей, право на воспитание и образование, развитие всех заложенных в нём сил, способностей и дарований, свободное выражение мыслей.

Целостное осмысление соответствующих идей педагогов – гуманистов прошлого даёт основание считать, что *показателями нравственного отношения учителя к ученику являются взаимоотношения, которые удовлетворяют естественные потребности ребёнка в дружеском общении, в разнообразной деятельности, самоопределении и самореализации, творчестве, развитии индивидуальности; отношения партнёрства, духовного и эмоционального единства, сотрудничества в межвозрастном взаимодействии, совместном поиске истины; нацеленность на успех и достижение успеха; преобладание самодетельности и самовоспитания.*

Многовековые зарубежные и отечественные научные изыскания в области педагогической этики выдвинули основные педагогические принципы, на основе которых должны строиться взаимоотношения между учителем и учащимися, но при условии того, что фундаментом для этих взаимоотношений должны являться такие составля-

ющие, как *педагогическая справедливость, профессиональный педагогический долг, профессиональная честь педагога, нравственная педагогическая культура.*

Обращение к имеющемуся в отечественном образовании опыту может быть использовано в целях дальнейшей гуманизации и демократизации современного российского образования. История педагогики даёт и сегодня ответы на многие вопросы современности.

Список литературы

1. Гусейнов А.А., Апресян Р.Г. Этика. – М., 1998.
2. Золотухина – Аболина Е.В. Страна Философия. – Ростов н/Д, 1995.
3. Колпачёв В.В., Шиянов Е.Н. История педагогики. Персоналии. – Ставрополь., 2007.
4. Энциклопедический философский словарь. – М., 1983.

Л.И. Панькова, г. Ставрополь

ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ СПЕЦИАЛИСТА КАК НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Качество профессионального образования и повышение квалификации специалистов разных уровней сегодня выступает национальным ресурсом, главным капиталом, одним из фундаментальных условий устойчивого динамического развития общества, важнейшим показателем конкурентных преимуществ не только индивида или организации, но и нации в целом.

В связи с этим способность к постоянному наращиванию квалификации и уровня профессиональной компетенции является необходимым качеством современного специалиста.

Термин «квалификация» обозначает готовность субъекта к успешному разрешению проблем и выполнению задач, сопряженных с выполнением тех или иных видов деятельности, и в этом смысле близок по значению термину «компетентность».

Постановка вопроса о квалификации человека (профессиональной, жизненной, социальной, академической) имеет в виду ранжированную оценку его способностей к деятельности того или иного уровня сложности, тем самым, позволяя говорить о ступенях квалификационного роста.

Идея аттестации (оценки) и повышение квалификации специалиста не изобретения нашего времени и своими корнями уходит в глубь веков. Историки отмечают, что уже в Древнем мире (Египет, Греция, Китай) профессионально подготовленный человек был центральной фигурой государства. Различные экзамены, определяющие готовность человека к успешному разрешению проблем и выполнению задач, сопряженных с выполнением тех или иных видов деятельности, устраивались и в период средневековья. В XV в. конкурсные испытания, призванные определить уровень квалификации были упорядочены. Они проводились по этапам и турам. При освоении высших степеней квалификации сопровождалось большими почестями [4].

Таким образом, даже краткий исторический экскурс позволяет рассматривать процедуру выявления готовности человека к успешному разрешению проблем и выполнению задач, сопряженных с выполнением тех или иных видов деятельности в совре-

менных условия как важную и неотъемлемую часть общественной жизни многих народов мира с древнейших времен до наших дней.

Согласно существующей социальной практике профессиональное совершенствование после прохождения ступеней базовой профессиональной подготовки (на уровне среднего, высшего образования) может осуществляться в ходе повышения квалификации и переподготовки по новой специальности, а также в ходе самообразования.

Анализ теоретических и практических исследований (С.Г. Вершловский, И.А. Колесникова, Э.М. Никитин, К.М. Ушаков и др.) опыта повышения квалификации работников образования свидетельствует, что в данной системе происходят заметные перемены: изменяются цели, содержание, методы и формы процесса повышения квалификации, ориентированные на достижение качества образования, подходы [3].

Целью повышения квалификации является обновление теоретических и практических знаний специалиста в связи с повышением требований к уровню квалификации и необходимостью освоения современных методов решения профессиональных задач.

Направления, виды, формы образования, ориентированные на повышения квалификации специалиста обозначены в законах Российской Федерации «Об образовании», «О высшем и послевузовском профессиональном образовании», а также в нормативных актах, принимаемых в соответствии с ними. Субъектом послевузовского профессионального образования в рамках повышения квалификации являются взрослые учащиеся.

Несмотря на то, что феномен образования взрослых достаточно четко и полно описан в качестве специфического объекта исследования в отечественной (Б.Г. Ананьев, А.Г. Бермус, Е.В. Бондаревская, С.Г. Вершловский, А. Даринский, Ю.Н. Кулюткин, И.А. Колесникова, В.Г. Онушкин, М.М. Поташник, Н.А. Рубакин, Е.А. Марон и др.) и зарубежной литературе (М. Ноулз, Ф. Пегтелер, Д. Кидд и др.), в технологическом плане обучение взрослых в рамках повышения квалификации нуждается в теоретическом обосновании.

В первую очередь необходимо обратиться к понятию «взрослость». Анализ специальной литературы показал, что понятие взрослость (зрелость) трактуется неоднозначно [2]. Психологи трактуют взрослость как самый продолжительный период онтогенеза, характерный тенденцией к достижению наивысшего развития духовных, интеллектуальных и физических способностей личности. Хронологические рамки взрослости, как отмечают психологи, достаточно условны и определяются завершением юности и началом периода старения. Наблюдаются попытки разделить взрослость на несколько этапов: молодость, собственно зрелость, пожилой возраст, старость. Взрослость как период жизни человека, наступающий после юности характеризуется, как правило, шестью основными признаками: хронологический возраст; психофизическая зрелость; социальная зрелость; гражданско-правовая дееспособность; экономическая самостоятельность; вовлеченность в сферу профессионального труда. Последний признак предполагает наличие предыдущих и поэтому рассматриваться учеными как интегральный критерий взрослости.

С точки зрения андрагогики взрослость определяется как качество жизнедеятельности, воплощающее способность к воспроизводству всей полноты бытия [6].

Взрослость как качество жизнедеятельности, по мнению И.А. Колесниковой, это не просто определенный период в жизни, но и особое состояние, сущностными признаками которого выступают осмысленность и ответственность за свои деяния. Существен-

ную роль в обретении и сохранении такого состояния играет образование как для момента взросления (детство и юношество), так и для «выхода» в период взрослости.

Основой теории и практики обучения взрослых является учет особенностей взрослых учащихся, контекста их обучения. Основное отличие взрослых учащихся, определяющее все другие, состоит в том, что взрослый учащийся – это социально зрелый, в целом сформировавшийся индивид, уже обладающий статусом оплачиваемого работника, равноправного и полнообязанного гражданина, деятельного члена разного рода социальных общностей. Отсюда вытекает многообразие его деятельности, для ответственного и компетентного участия в которых он должен обладать определенными личностными качествами, знаниями и умениями. Учебная деятельность взрослых учащихся в рамках повышения квалификации, в конечном счете, сориентирована на успешное выполнение задач и разрешение проблем, с которыми они сталкиваются в профессиональной деятельности.

Таким образом, при постановки целей повышения квалификации взрослых, формировании содержания и выборе оптимальных технологий обучения важно учитывать три группы особенностей субъекта учебной деятельности: а) социальные – социальный статус обучаемых, их вовлеченность в практическую жизнь обществ и проистекающие отсюда их профессиональные, экономические, политические и иные интересы; б) социально-психологические – уже сложившиеся взгляды на жизнь, ценностные ориентации, привычки, мотивы поведения, склонность воспринимать различные проявления жизни сквозь призму своего социального опыта; в) психологические – в целом сформировавшиеся психические механизмы восприятия, внимания, памяти, мышления.

К важнейшим особенностям взрослых учащихся, по мнению С.И. Змеева, М.В. Кларины и др., относятся: потребность в обосновании (смысле) изучения курса или раздела; потребность самостоятельного выбора из нескольких альтернатив обучения; жизненный опыт как существенный источник материала обучения; назревшая необходимость как залог готовности к обучению; практическая направленность как ориентация на реальные задачи в реальном контексте [1].

Опыт показывает, что к важнейшим особенностям взрослых учащихся относится потребность в обосновании (смысле) переподготовки или повышения квалификации. Особенно отчетливо видны две основные области проявления потребности в обосновании (смысле) переподготовки или повышения квалификации: потребность в решении практических, производственных задач и потребность в личностно-профессиональном развитии.

Анализ результатов итоговой аттестации слушателей, обучающихся на курсах повышения квалификации показывает, что существуют проблемы обеспечения качества деятельности педагогов на современном этапе модернизации российского образования.

Удовлетворение потребности в обосновании (смысле) переподготовки или повышения квалификации и достижения качества образования взрослых учащихся, по мнению Н.Г. Алексеева, Е.В. Бондаревской, А.К. Марковой и др. может быть лишь при наличии высокого уровня компетентности педагогов, владеющих проектной деятельностью [5].

Проектная деятельность, являясь субъективной деятельностью, раскрывает личный замысел, превращает жизнедеятельность и себя в предмет практического преобразования, способствует развитию креативного потенциала, обеспечивает собствен-

ное видение пути обеспечения качества образования. В связи с этим, актуальной задачей в процессе повышения квалификации является развитие проектной деятельности как путь обеспечения повышения качества образования.

Список литературы

1. Змеев С.И. Технология обучения взрослых. – М., 2002.
2. Образование взрослых: Междисциплинарный словарь /Сост. В.Г. Онушкин, Е.И. Огарев. – М., 1995.
3. Специалист в системе повышения квалификации и переподготовки кадров: Сб. науч. тр. /Под ред. С.Г. Вершловского. – СПб., 1993.
4. Котелова Ю.В. Очерки по психологии труда. /Под ред. Е.М. Ивановой. – М., 1986.
5. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М., 1996.
6. Рабочая книга андрагога / Под ред. С.Г. Вершловского. – СПб., 1998.

В.И. Пилипенко, г. Ставрополь

О ПОНЯТИЕ «МАТЕМАТИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ» В СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

Исследования многих отечественных и зарубежных психологов показывают, что без целенаправленного развития математического мышления, являющегося одним из важнейших компонентов процесса познавательной деятельности, невозможно достичь эффективных результатов в обучении, систематизации знаний, умений и навыков.

К сожалению, единого мнения по вопросу определения понятия *математического мышления* в психолого-педагогической и методической литературе нет. При его характеристике возникают сложные вопросы о взаимосвязи этого понятия с понятиями *мышление вообще и конкретные виды мышления*.

Одни исследователи считают, что математического мышления как такового, обладающего своими специфическими формами мыслительных действий, нет; своеобразие такого мышления связано, по их мнению, лишь с характером собственно математического материала. Другими словами, представители первого подхода отрицают специфику математического мышления (З.И. Слепкань, Л.С. Трегуб, Г. Фрейделталь и др.).

Второй подход представлен исследованиями Ж. Пиаже и его сторонников (мышление как “биологический процесс”). Согласно трудам этих ученых, под математическим мышлением понимается собственно логико-математическое мышление, имеющее, так называемые “абстракции действия”. Теория Пиаже включает в себя два основных компонента: учение о функциях интеллекта и учение о стадиях его развития. Развитие детского мышления понимается как смена соответствующих стадий и описывается с помощью понятий логики и математики. Так, например, в дошкольном и школьном возрасте у детей формируются умственные структуры, соответствующие основным математическим структурам (алгебраическая, топологическая, порядка), которые выделены в математике Н. Бурбаки. Математические структуры, по мнению Ж. Пиаже, являются формальным продолжением умственных структур. Основу такого соответствия он видит в их генетическом родстве (его источник – абстракции действий). Таким образом, концепцию Ж. Пиаже можно сформулировать следующим образом: лишь

на основе сложившихся умственных структур возможно формирование математического мышления у детей.

Третий подход представлен исследованиями Л.Б. Ительсона, И.Я. Каплуновича, Д. Нормана, В.А. Тестова, М.А. Холодной и др. о структуре мышления. Так, В.А. Тестов утверждает, что “идея структур, нашедшая свое отражение (и оказавшаяся весьма плодотворной) в многотомном трактате Н. Бурбаки, а также соответствие между математическими структурами и структурами человеческого мышления, обнаруженное школой Ж. Пиаже, послужили побудительными мотивами к радикальной реформе математического образования в 60-70-х годах в школах и вузах, как за рубежом, так и в нашей стране. Существенным недостатком в стратегии обучения, проявившимся в ходе реформы, явилось то, что большинство ученых-модернизаторов, опираясь на отдельные результаты Ж. Пиаже, ограничились попытками внедрения в школьную математику только алгебраических, порядковых и топологических структур и не уделили должного внимания другим видам математических структур (комбинаторным, алгоритмическим, образно-геометрическим и т.д.), играющим особую роль в исследовательской активности, в образовании новых понятийных структур”.

Современная психология дает все основания полагать, что основами интеллектуальных процессов являются различные сложные познавательные структуры, имеющие разное количество иерархических уровней.

Сторонники самого распространенного **четвертого подхода** (Ж. Адамар, А.Я. Хинчин, С.И. Шварцбурд, А. Пуанкаре и др.) характеризуют математическое мышление как абстрактное, логическое, обладающее способностью к формализации, обобщению, пространственным представлениям и др., т.е. наделяют качествами, которые фактически определяют характеристику мышления не только в математической, но и в любой другой предметной области.

Среди характерных черт математического мышления называют абстрактность, широту, глубину, гибкость и другие качества. Так, например, Г. Хемли выделил три вида операций: классификацию, порядок и соответствие, считая, что они наиболее полно характеризуют действия любым математическим материалом. В. Хаекер и Т. Циген выделили компоненты, составляющие, по их мнению, “ядро” такого мышления:

- 1) пространственный – понимание пространственных фигур, образов и их составляющих, память на пространственные образы, пространственные абстракции;
- 2) логический – образование понятий (типа “синус”, “тангенс” и т.п.) и понятий-абстракций; понимание, запоминание и самостоятельное выведение общих понятийных связей, заключений и доказательств по правилам формальной логики, образование числовых представлений, память на числа, числовые решения;
- 3) символический – понимание и запоминание символов, операции с ними.

Специфика математического мышления и его особенности отмечаются во многих работах математиков-педагогов.

Представители **пятого подхода** связывают математическое мышление с понятиями «способности» и «обобщения». Пониманию сути, содержания и способов математического мышления помогают выделенные специалистами личностные и мыслительные качества, характеризующие деятельность математиков при решении математических проблем, задач. А.Н. Колмогоров такими качествами считал нахождение удачных

путей для решения уравнений, не подходящих под стандартные правила (“алгоритмические способности”), геометрическое воображение или “геометрическую интуицию”, искусство последовательного, правильного расчлененного логического рассуждения, в частности, понимание и умение правильно применять принцип индукции.

По определению В.А. Крутецкого, основными характеристиками математического мышления являются:

1) способность к формализации математического материала, к отделению формы от содержания, абстрагированию от конкретных количественных отношений и пространственных форм и оперированию формальными структурами, структурами отношений и связей;

2) способность обобщать математический материал, вычленять главное, отвлекаясь от несущественного, видеть общее во внешне различном;

3) способность оперированию числовой и знаковой символикой;

4) способность к последовательному, правильно расчлененному логическому рассуждению, связанному с потребностью в доказательствах, обоснованиях, выводах;

5) способность сокращать процесс рассуждения, мыслить свернутыми структурами;

6) способность к обратимости мыслительного процесса (к переходу с прямого на обратный ход мысли);

7) гибкость мышления, способность к переключению от одной умственной операции к другой, свобода от сковывающего влияния шаблонов и трафаретов. Эта особенность нужна в творческой работе математика;

8) математическая память. Можно предположить, что ее характерные особенности также вытекают из особенностей математической науки, что это память на обобщения, формализованные структуры, логические схемы;

9) способность к пространственным представлениям, которая прямым образом связана с наличием такой отрасли математики, как геометрия.

Сторонники **шестого подхода** считают, что математическое мышление является мышлением теоретическим и имеет такую же последовательность становления от эмпирического к аналитическому, к планирующему, рефлексизирующему (Р. Атаханов, В.В. Давыдов, Ле Тхи Кхань Кхо, Л.К. Максимов и др.).

Л.М. Фридман пишет: “Думается все же, что математическое мышление, особенно современное, имеет свою специфику, свои особенности, отличающие его от мышления в других науках. Специфику математического мышления следует искать не в ее методах, которые действительно широко сейчас применяются в других науках и поэтому получают все больше и больше статус всеобщих методов познания, а в ее объектах». Исходя из этого, он дает следующее определение: “Математическое мышление – это предельно абстрактное теоретическое мышление, объекты которого лишены всякой вещественности и могут интерпретироваться самым произвольным образом, лишь бы при этом сохранялись заданные между ними отношения”.

Итак, математическое мышление является составной частью мышления вообще. Тем не менее, оно обладает некоторыми особенностями, прежде всего связанными со спецификой отражения математики реальной действительности.

Если в естественных науках, с которыми математика наиболее связана, результаты получаются на основе эксперимента, то в математике эксперимент играет лишь вспомогательную роль, являясь средством построения гипотез. Математика, абстрагиру-

яся от конкретного, обладает высокой степенью общности за счет построения многоступенчатых абстракций. Формирование этих абстрактных конструкций оказывает решающее влияние на так называемое “абстрактное мышление”. Это та категория мышления, без учета которой невозможно научить учащихся приложениям математики. Следующей особенностью математического мышления является строго детерминированное построение его логического аппарата, при этом методы рассуждения (аналогия, индукция и т.д.), так называемые эвристические методы, являются лишь вспомогательными средствами. В математике тот или иной факт либо доказывается с исчерпывающей обоснованностью, либо беспощадно отбрасывается. Такие жесткие требования в некоторых случаях пугают детей, и сложность состоит в постоянном приучении их к полноте и обоснованности аргументации.

В концепции школьного математического образования выделены основные цели обучения – это обучение учащихся приемам мышления и методам познания, формирование у них качеств математического мышления, математических мыслительных способностей и умений. Иными словами, одна из основных задач школьного математического образования – это развитие математического мышления. Важность исследований отмеченной проблемы усиливается возрастающим значением и применением математики в различных областях науки, экономики и производства.

Список литературы.

1. Голиков А.И. Развитие математического мышления средствами динамических интеллектуальных игр преследования. – Новосибирск, 2002.
2. Трегуб Л.С. Элементы современного введения в матанализ. Ташкент, 1973.
3. Фрейденталь Г. Математика в науке и вокруг нас.– М., 1977.
4. Максимов Л.К. Развитие математического мышления младших школьников в условиях учебной деятельности: Автореф. дисс. ... докт. психол. наук. – М., 1993.
5. Пиаже Ж. Структуры математики и операторные структуры мышления. – М., 1960.
6. Колмогоров А.П. О профессии математика.– М., 1960.
7. Крутецкий В.А. Психология математических способностей школьников.– М., 1968.
8. Фридман Л.М. Психолого-педагогические основы обучения математике в школе.– М., 1983.

О.И. Поверенная, г. Краснодар

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ И СУБЪЕКТНЫЙ ПОДХОД В ОБРАЗОВАНИИ СОВРЕМЕННОГО ШКОЛЬНИКА

Реализация идей модернизации содержания образования, в первую очередь связана с переходом от когнитивного (знаниевого) подхода к компетентностному.

Теоретико-методологический анализ места компетентностного подхода в исследованиях проблем образования выполнен И.А. Зимней. Она отмечает всю сложность, многомерность и неоднозначность трактовки как самих понятий компетенция, компетентность, так и основанного на них подхода.

Анализ литературы позволил зафиксировать различные взгляды авторов на определение дефиниций «компетенция»/«компетентность». Смысловую характеристику

вышеназванных терминов даёт в своей статье И.А. Зимняя: «В настоящее время во многих работах понятием «компетенция»/«компетентность» обозначаются самые разные явления: умственные действия (процессы, функции) личностные качества человека, мотивационные тенденции, ценностные ориентации (установки, диспозиции) особенности межличностного и конвенционального взаимодействия, практические умения, навыки и прочее» и далее «под компетентностью мною понимается актуальное, формируемое *личностное качество* как основывающаяся на знаниях, интеллектуальная и личностно обусловленная социально-профессиональная характеристика человека, его *личностное качество*» [1, с.16].

Анализируемое понятие «компетентность» в современной психологии (З.И. Рябикина, А.Н. Кимберг, С.Д. Некрасов) чаще всего используется в исследованиях особенностей мышления, интеллекта и обретения способностей. Проведенный ими анализ позволил сделать вывод: «компетентность является компонентом субъектности личности, приобретаемым (а не врожденным) человеком в процессе познания, общения и деятельности» [5, с.131].

В.В. Краевский и А.В. Хуторской определяют понятие **компетентность** с образовательной точки зрения как «совокупность» личностных качеств ученика (ценностно-смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков, способностей), обусловленных опытом его деятельности в определенной социально и личностно-значимой сфере» [2, с. 135]. Они считают, что формируется понятие **образовательная компетенция**, под которой понимают требование к образовательной подготовке, выраженное совокупностью взаимосвязанных смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков и опыта деятельности ученика по отношению к определенному кругу объектов реальной действительности, необходимых для осуществления личностно и социально значимой продуктивной деятельности. В процессе обучения у школьника развиваются те или иные составляющие будущих профессиональных компетенций. Основным результатом деятельности образовательного учреждения должна стать не система знаний, умений, навыков, а набор ключевых компетентностей.

Проблема отбора базовых (ключевых, универсальных, переносимых) компетенций является одной из центральных для обновления содержания общего образования.

В материалах «Стратегия модернизации содержания общего образования» представлена следующая группа ключевых компетентностей:

- «компетентность в сфере самостоятельной познавательной деятельности;
- компетентность в сфере гражданско-общественной деятельности;
- компетентность в сфере социально-трудовой деятельности;
- компетентность в бытовой сфере;
- компетентность в сфере культурно-досуговой деятельности» [6, с. 13](цитируется с сокращениями).

Для школьной педагогической системы В.В. Краевский и А.В. Хуторской разработали следующий список ключевых компетенций:

- «ценностно-смысловые компетенции;
- общекультурные компетенции;
- учебно-познавательные компетенции;
- информационные компетенции;
- коммуникативные компетенции;

- социально-трудовые компетенции;
- компетенции личностного самосовершенствования» [2, с. 137-139] (цитируется с сокращениями).

Очевидно, что пока единого списка компетентностей нет. Они имеют сложную структуру, которую еще предстоит тщательно изучить и обосновать. На основании вышеизложенного можно сформулировать следующий тезис. Ключевые компетентности должны формироваться у обучаемых на разных уровнях образовательной системы: школьного и профессионального образования как важные **свойства личности**, необходимые в различных сферах человеческой деятельности. Разработчики стратегии модернизации общего образования планируют, что выпускник школы должен овладеть ключевыми компетентностями на высоком или продвинутом уровне, тогда как на последующих уровнях системы непрерывного образования на их базе продолжается становление профессиональных компетентностей. Следовательно, в формировании компетентностей личности сфера образования играет первостепенную роль.

Другой немаловажной проблемой является понимание учителем места и значимости компетентностного подхода в современной модели образования. Как соотносится компетентностный подход с другими подходами в организации образовательного процесса? Как строить процесс обучения в контексте компетентностного подхода, результатом которого является формирование ключевых компетентностей школьников?

В современной психологии разрабатывается субъектный подход (С.Л. Рубинштейн, Б.Г. Ананьев, А.В. Брушлинский, В.В. Знаков, З.И. Рябикина, А.Н. Кимберг и др.) и фактически претендует в ней на системообразующую роль. Описание теоретической модели субъекта мы находим у А.В. Брушлинского – важнейшее из всех качеств человека – быть субъектом, т.е. творцом своей истории, вершителем своего жизненного пути. Это значит инициировать и осуществлять изначально практическую деятельность, общение, поведение, содержание и другие виды специфически человеческой активности (творческой, нравственной, свободной) и добиваться необходимых результатов. Развитие субъектного подхода в психологии не может не учитывать педагогика и система образования, обоснование которого выполнено В.П. Бедерхановой. Она пишет: «...в образовании можно выделить два направления, в которых развивается субъектный подход. В первом «субъектность» и «субъектная позиция» рассматриваются как цель образования. Делаются попытки определить основные критерии и показатели субъектности учащегося. В контексте второго направления – развитая субъектность учащихся, воспитанника, его субъектная позиция выступают как необходимое условие продуктивности образовательного процесса» [3, с. 46-47] (цитируется с сокращениями).

Субъектную характеристику человека дает Д.В. Олышанский: «Человек, живущий в современном обществе, должен уметь самостоятельно строить свою жизнь, неся ответственность за неё и передавая другим гуманистические ценности. Это предполагает, что он уверен в себе, постоянно расширяет свои возможности и использует их на практике; способен к самообразованию; умеет принимать решения и достигать результата в соответствии с поставленной целью; умеет брать на себя ответственность за свои поступки, не ущемляя прав и свободы других; умеет быть терпимым к другим людям» [4, с. 8]. Смысловой анализ понятий субъект и компетентность, представленный в нижеследующей таблице, позволил зафиксировать объём сопоставимых дефиниций. Понятие «субъект» значительно шире, чем компетентность, что позволяет

сделать вывод: компетентность – компонент субъектности личности, позволяющий человеку успешно выполнять разнообразные виды деятельности.

Механизмом становления базовых компетентностей школьников в процессе обучения является формирование культуры учебного труда учащихся. Основной задачей современной школы, включая и высшую, состоит не в том, чтобы сообщать учащимся определенную сумму знаний, а в том, чтобы научить их учиться самостоятельно, формировать интеллектуальные, креативные, научно-исследовательские умения, развивать теоретическое и творческое мышление, способствовать овладению способами мышления. Между тем культуре учебного труда не учат специально ни в школе, ни в вузе. Традиционная система обучения вряд ли может решить выше-названную проблему и обеспечить субъектную позицию школьника в процессе обучения. Нельзя не отметить, что общеобразовательная школа продолжает обучать школьников, транслируя им готовые знания. Где же выход из создавшейся ситуации?

Для формирования субъектности школьника в процессе обучения необходимы определенные социальные условия и педагогическая поддержка. Традиционный урок не способствует становлению субъектной позиции школьника. Значит, важно совершить переход к новой модели обучения, к новой образовательной парадигме. Как отмечают исследователи, достаточно развитой педагогической (психолого-педагогической) теории, лежащей в основании компетентностного подхода пока нет. Нельзя не учитывать определенный консерватизм педагогической системы, её сопротивление нововведениям. Субъектом такого сопротивления является прежде всего учитель, тяготеющий к привычным формам, способам, средствам, методам обучения, субъект объектному взаимодействию с учащимися на уроке.

Переход общеобразовательной школы к новой образовательной парадигме займет достаточно длительное время. Стремительный период к новой образовательной парадигме за короткий срок, потребует от государства огромных затрат – интеллектуальных, психологических, материальных.

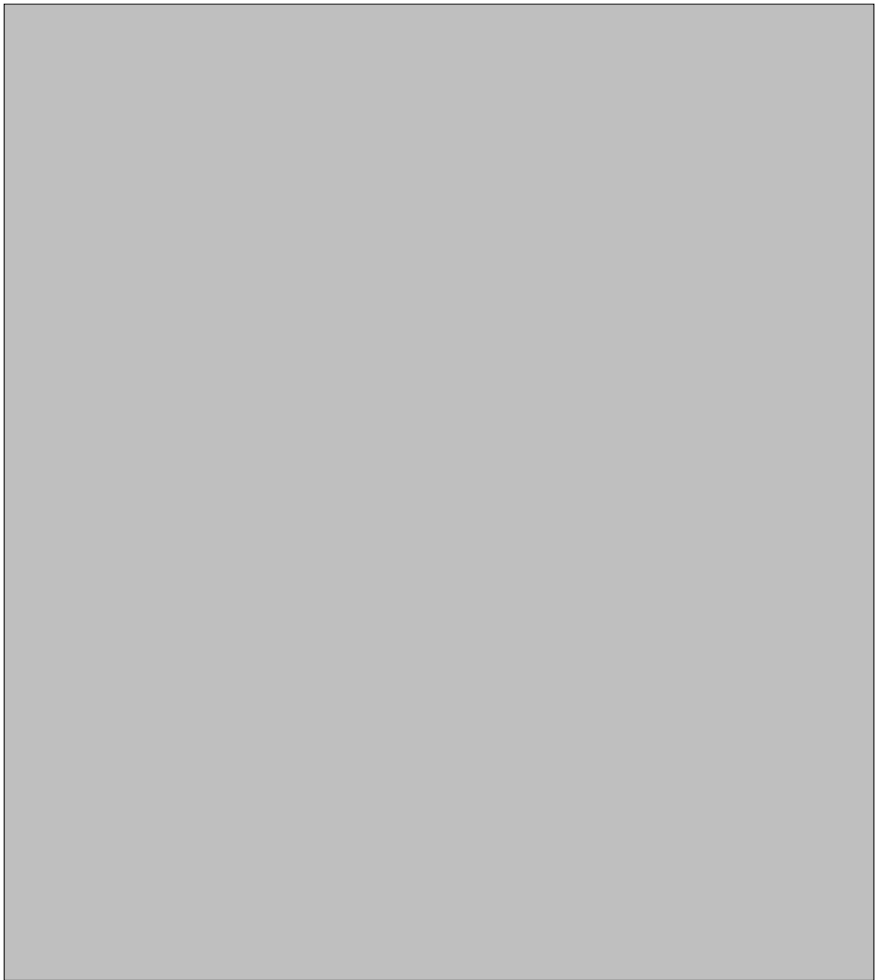
Теория и технология контекстного обучения, разработанная А.А. Вербицким, в рамках которой учитель имеет право выбора не только новых обучающих технологий, но и использования традиционных, а так же конструирование и апробация собственных технологий обучения, на наш взгляд, является наиболее продуктивной в переходный период от предметно-дисциплинарной к личностно-ориентированной модели обучения.

В ниже следующей таблице на основе факторного анализа представлены свойства личности (не врожденные, а приобретенные), обеспечивающие субъектность и компетентность школьника, а также обучающие технологии, которые обеспечат становление данных качеств, в рамках теории контекстного обучения.

Становление субъектности школьника в процессе обучения.

Выводы:

1. Реализация идей компетентностного подхода в образовании означает изменение всей педагогической системы общего профессионального образования, переход к новой модели обучения.
2. Наряду с компетентностным подходом в исследованиях проблем образования сосуществует и активно развивается исследователями субъектный подход.
3. Переход к компетентностному образованию предполагает длительный процесс исследования, апробации, внедрения.



4. В реализации компетентностного подхода нужна опора на развитие психолого-педагогическую теорию или систему теорий.

5. В переходный период от знаниевой парадигмы к личностно-ориентированной наиболее продуктивной является теория контекстного обучения.

Список литературы.

1. Зимняя И. А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека //Высшее образование сегодня 2006. – №6

2. Краевский В. В. , Хуторской А. В. Основы обучения. Дидактика и методика. – М.: Издательский центр «Академия», 2007.

3. Личность и бытие: субъектный подход //Развитие субъектного подхода в образовании. Материалы III Всероссийской научно-практической конференции.– Краснодар, 11-12 ноября 2005 г.

4. Ольшанский Д. В. Новая педагогическая психология. – М., Академический Проект 2002.

5. Психология личности и её бытия: теория, исследования, практика /Под ред. З. И. Рябикиной, А. И. Кимберга, С. Д. Некрасова. – Краснодар: Кубанский гос. Ун-т, 2005.

6. Стратегия модернизации общего образования. Материалы для разработки документов по обновлению общего образования. – М., 2001.

Т.В. Слезко, г. Новочеркасск

ДЕТЕРМИНАНТЫ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Динамичность изменения социально-экономических отношений в контексте развития экономики России требует модернизацию профессионального образования, обусловленную такими социально-экономическими, психолого-педагогическими и профессионально-техническими факторами, как:

- подготовка конкурентоспособного на рынке труда и профессионально мобильного работника;

- ликвидация ограничений для самопроявления потенциальных профессиональных возможностей личности в социальной и экономической сферах;

- потребность общества в значительном повышении уровня общей и профессиональной культуры граждан;

- формирование ранней мотивации к труду за счет определения четких жизненных целей;

- усиление социальной защиты населения через повышения его профессионализма.

Высшая школа прямо и опосредованно связана с экономикой, наукой, технологией и культурой общества в целом, поэтому и его развитие является важной составной частью стратегии общего национального развития. Следовательно, необходимо четко и осознанно представлять, каким должно быть высшее профессиональное образование и специалист, выпускаемый вузом в ближайшее и отдаленное будущее.

Стратегии развития российского профессионального образования должны учитывать глобальные тенденции развития образования и национальные, обусловленные социокультурными особенностями России.

В числе глобальных тенденций приоритетными являются:

- интернационализация и интеграция образования как базовые процессы, обеспечивающие формирование единого мирового образовательного пространства;

- информатизация и экологизация образования как процессы, сопровождающие переход стран к постиндустриальному обществу;

- культурологизация образования, соотносимая с концепцией устойчивого гуманистического развития.

Исходными положениями, определяющими приоритетные направления развития профессионального образования, могут выступить:

- концепция устойчивого гуманистического развития, ориентированная на развитие и возвышение в каждом человеке интеллектуально-духовного начала;
- идея об устойчивом развитии России и вхождении ее в мировое образовательное пространство, реализация которой требует устойчивой системы образования;
- программа действий для достижения устойчивости системы образования, базовой основой которой выступают процессы гуманизации, гуманитаризации и фундаментализации образования.

Фундаментализация образования в качестве приоритета актуализирует не прагматические, узкоспециализированные знания, а методологически важные, инвариантные, способствующие целостному восприятию научной картины окружающего мира, интеллектуальному развитию личности и ее адаптации в быстро меняющихся социально-экономических и технологических условиях.

Фундаментализация, наряду с гуманизацией, гуманитаризацией, демократизацией обеспечивает развитие современного профессионального образования и ориентирует на свободное развитие личности каждого, формирует способности к саморазвитию.

Важнейшим условием развития современного профессионального образования выступает реализация функции опережения, востребуя пересмотр содержания профессионального образования и технологий с позиций:

- саморазвития личности;
- повышения уровня образованности населения;
- мониторинга рынка труда;
- подготовки кадров по перспективным направлениям;
- учета географического положения и перспектив развития конкретного региона и страны в целом.

Итак, развитие современного профессионального образования в России обусловлено процессами его реформирования с целью обеспечения устойчивого развития России и вхождения ее в мировое образовательное пространство, актуализируя проблему обеспечения устойчивости системы образования. Добиться последнего возможно, если будут удовлетворены образовательные потребности личности как главного действующего лица и действующей силы свободного движения общества; общества с целью творческого развития и образованности своих членов; экономики страны в целом и конкретного региона для обеспечения кадрами различных уровней образования и квалификации; самой системы образования для ее эффективного функционирования и развития.

Список литературы.

1. Герасимов А.М. Инновационный подход в построении обучения (Концептуально-технологический аспект). – М.: АПК и ПРО, 2001.
2. Зборовский Г.Е. Образование: от XX к XXI веку. – Екатеринбург, 2000.
3. Кондратьев В.В. Фундаментализация профессионального образования специалиста в технологическом университете. – Казань: КГТУ, 2000.

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ИСТОРИЧЕСКОЙ ПЕДАГОГИКЕ

Проблема формирования познавательного интереса – одна из актуальных в педагогике. Необходимость развития любознательности каждого растущего человека не нуждается в доказательствах. Именно на это должны быть направлены усилия педагогов.

Тяга к познанию, которая является не врождённым качеством, не природным даром, а результатом воспитания (стихийного, незаметного или организованного, очевидного), – эта тяга может быть сама обращена в средство педагогического воздействия, в частности, в средство формирования потребности учиться, получать знания [1].

Впервые любопытство от любознательности отделил В.Ф. Одоевский. Он считал, что свойственное детям любопытство при надлежащем руководстве может перерасти в любознательность, в страсть к познанию, развивающую умственную самостоятельность.

В.Г. Белинский и А.И. Герцен были убеждены в том, что любознательность детей следует в первую очередь развивать при помощи естественных наук, книг, знакомящих с землёй, природой, которые сильнее всего могут заинтересовать детей, так как природа близка им. Для педагогических воззрений В.Г. Белинского и А.И. Герцена характерна связь интереса к познанию с интересом социальным. Но эта идея не могла найти своего воплощения, поскольку В.Г. Белинский писал в подцензурной России, а работы А.И. Герцена вообще были запрещены [3].

Со второй четверти XIX в., когда усилилась реакция, тем более не было условий для организации учения с увлечением. Наоборот, любое проявление любознательности подавлялось. Правительство опасалось развития умственных способностей детей и их любознательности, считая, что это может привести низшие сословия к недовольству существующим строем.

К середине XIX в. полуфеодальная система образования в России зашла в тупик. Под давлением нарастающего недовольства царизм был вынужден в 1863 -1864 гг. осуществить реформы в области народного образования. Эти реформы носили в основном формальный и декларативный характер. И, тем не менее, передовая педагогическая мысль 60-70-х гг. XIX в. в решении вопросов воспитания и обучения не обходила стороной проблему интереса в обучении, несмотря на то, что социальных исследований по этой проблеме всё ещё не было.

Обстоятельно, в контексте своей педагогической теории проблему интереса рассматривал К.Д. Ушинский. В своей теории он психологически обосновал интерес в обучении. Особое место занимает начальное обучение, требующее побуждения ребёнка к активной мыслительной работе. Занимательность, связанная с реальными предметами, наглядный материал, близкий опыту ребёнка, – драгоценнейшие достоинства первоначального обучения. Открывать перед детьми новые и новые стороны предмета, пробуждать интерес и внимание – в этом К.Д. Ушинский видел важную задачу обучения. Важно не подменять занимательность развлекательством, чтобы сам интерес учения зависел от серьёзной мысли, а не от каких-нибудь не идущих к делу прикрас, – таковы наставления К.Д. Ушинского. Глубокая психологическая основа всей педа-

гогической теории К.Д. Ушинского и проблемы интереса усилили внимание к природосообразному развитию детей [5].

Обостренная критика обучения и воспитания в период общественно-педагогического подъема привела к идее пристального внимания к внутреннему миру ребенка на основе его полной свободы. Эту точку зрения отразил в своих педагогических взглядах Л.Н. Толстой. Он справедливо считал, что интерес ребенка может раскрыться лишь в условиях, не стесняющих проявление его способностей и наклонностей. Интерес в педагогических взглядах Толстого является центром всей педагогической работы. Важнейшее условие проявления интереса – это создание на уроке такой естественной, свободной атмосферы, которая вызывает подъем душевных сил ребенка. Л.Н. Толстой всецело полагался на интересы детей, за учителем оставалось право лишь фиксировать увлечения детей, связанные с их природой.

Н.А. Добролюбов и Н.Г. Чернышевский считали, что только воспитание, опирающееся на разумную свободу ребенка, развивает его интересы и любознательность, укрепляет его ум и волю. С этих позиций Н.А. Добролюбов высоко оценивал школы Р. Оуэна, где учителя поддерживали и развивали интерес детей к учению. В то же время Н.А. Добролюбов выступал против занимательных фантазий, которые уводят детей от жизни, против того, чтобы забавлять детей. Н.Г. Чернышевский и Н.А. Добролюбов не мыслили развития интереса к учению в отрыве от интересов к явлениям жизни, они органично слиты, их единство способствует формированию активного отношения к действительности [3].

Несмотря на то, что во второй половине XIX в. практика обучения, школа с её сухостью и формализмом отставали от требований жизни, педагоги-методисты всё чаще, обращаясь к дидактическим основам преподавания предметов, затрагивали проблему интереса. Методическая мысль была единодушна в том, что вызывать интерес к учению особенно важно на первоначальном его этапе.

Н.А. Корф, видный деятель начальной школы этого периода, идентифицировал интерес с чувством удовольствия и обращал внимание на методические приёмы, которые доставляют детям это чувство удовольствия от ощущения продвижения и собственной силы (новизна, сходство изучаемого с тем, что уже знакомо, и т.п.). Приятные ощущения вызывают в свою очередь волю и внимание. Но прогрессивные идеи трудно было применить на практике. Причин было много: неудовлетворительная подготовка учителей, особенно начальной школы, консерватизм учителей, перегруженность программ, тяжёлое материальное положение народного учителя [4].

В начале XX в. отдельным изданием вышла работа А.И. Анастасиева, посвященная интересу в обучении. В этом исследовании весь процесс обучения раскрывался через призму интереса.

Проблемой интереса занимался известный педагог П.Ф. Каптерев. В 1915 г. вышла его книга «Дидактические очерки», где имелась глава «Исторический очерк учения о детских интересах, его теория и практика». П.Ф. Каптерев попытался классифицировать интересы (физические, умственные, эстетические, социальные, волевые). Однако у этой классификации не было единой основы и она практически не нашла своего применения.

После победы Октябрьской революции поиск новых путей учебно-воспитательной работы связывался с задачей воспитания поколений, способных строить коммунистическое общество.

С марксистских позиций рассматривала проблему интереса Н.К. Крупская. Практическое применение прогрессивные идеи по проблеме интереса в обучении нашли в опыте педагогов А.С. Макаренко и С.Т. Шацкого.

С.Т. Шацкий уделял самое серьёзное внимание проблеме интереса в обучении. Но он не избегал противоречий: с одной стороны, как он считал, интерес – важный фактор активного усвоения ребёнком социального опыта, с другой – роль интереса он видел в приспособлении ребёнка к окружающей среде. И, тем не менее, С.Т. Шацкий считал, что школа должна опираться на стремление детей учиться. Это он называл жизненным импульсом, который необходимо укреплять и продолжать [3].

А.С. Макаренко раскрывает некоторые методические приёмы поддержания и развития интереса: подсказка, вызывающая догадку, постановка интересного вопроса, введение нового материала, рассматривание иллюстраций, наталкивающих на вопросы, и т.д. Макаренко считал, что жизнь и труд ребёнка должны быть пронизаны интересом, что содержание образовательной работы определяется детским интересом. В диалектике воспитательного процесса А.С. Макаренко показал единство содержания, средств и методов воспитания, раскрыл логику воспитательного процесса, исходя из сочетания требований общественной жизни с интересами детского коллектива и интересами отдельной личности [2].

Дальнейшая разработка проблемы интереса была связана с переходом на классно-урочную систему обучения. Ш.А. Амонашвили разработывал проблему интереса в обучении шестилеток. Интерес к учению слит со всей жизнедеятельностью младшего школьника: неосторожный поворот метода, однообразие приёма может расшатать интерес, который ещё очень хрупок. Лабораторией экспериментальной диалектики НИИ педагогики Грузии под руководством Ш.А. Амонашвили разработаны психолого-педагогические основы, заложенные в эксперименте по обучению шестилеток, накоплены приёмы стимулирования познавательных интересов детей (преднамеренные «ошибки» учителя, задачи на внимание, сочинительство сказок и т.д.) [7].

Сегодня проблема интереса всё шире исследуется в контексте разнообразной деятельности учащихся, что позволяет творчески работающим учителям, воспитателям успешно формировать и развивать интересы учащихся, обогащая личность, воспитывать активное отношение к жизни.

Список литературы.

1. Актуальные вопросы формирования интереса в обучении / Под ред. Г.И. Щукиной. – М.: Просвещение, 1984.
2. Развитие творческой активности школьника / Под ред. А.Н. Матюшкина. – М.: Педагогика, 1991.
3. Щукина Г.И. Проблема познавательного интереса в педагогике. – М., 1971.
4. Щукина Г.И. Познавательный интерес в учебной деятельности школьника. – М., 1975.
5. Щукина Г.И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся. – М.: Педагогика, 1988.
6. Левитов Н.Д. Детская и педагогическая психология. – М., 1960.
7. Амонашвили Ш.А. Размышления о гуманной педагогике. – М., 1996.

Л.В. Халыпина, А.С.Багдасарян, г. Ставрополь

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ КОММУНИКАТИВНОЙ ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГА И ЮРИСТА: ПЕРСПЕКТИВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Многогранность человека позволяет изучать его во многих аспектах. Человека изучают во всех проявлениях его существования и деятельности – как «человека разумного», как «человека мыслящего», как «человека общественного», как «человека социального» и др. В последние десятилетия объектом изучения целого ряда научных направлений становится «человек говорящий».

Изучение «человека говорящего» опирается на понимание «личности» как категории философской, социологической, психологической и лингвистической («языковая личность»).

Под языковой личностью в языкознании понимается «совокупность способностей и характеристик человека, обуславливающих создание и восприятие им речевых произведений (текстов), которые различаются: а) степенью структурно-языковой сложности, б) глубиной и точностью отражения действительности, в) определенной целевой направленностью» [1, с.3].

Во многих научных исследованиях понятие «языковая личность» употребляется как тождественное понятию «коммуникативная личность». Однако, как видовое понятие, «коммуникативная личность» значительно шире понятия «языковая личность», так как предполагает характеристики, связанные с выбором не только вербального, но и невербального кода коммуникации с использованием искусственных и смешанных коммуникативных кодов. Коммуникативная личность имеет свои особенности актуализации на разных уровнях и в разных типах коммуникации.

По мнению П. Савинье, коммуникативная личность – это субъект, взятый со стороны его способности к выработке, использованию и ретрансляции коммуникативных кодов, обеспечивающих взаимодействие между людьми [5].

Ряд отечественных ученых рассматривают коммуникативную личность как одно из проявлений личности, обусловленное совокупностью ее индивидуальных свойств и характеристик, которые определяются степенью ее коммуникативных потребностей, когнитивным диапазоном, сформировавшимся в процессе познавательного опыта, и собственно коммуникативной компетенцией – умением выбора коммуникативного кода, обеспечивающего адекватное восприятие и целенаправленную передачу информации в конкретной ситуации.

В последнее время существенно вырос интерес к изучению коммуникативной личности представителей конкретной профессии. Все чаще исследователи признают необходимость описания не только индивидуальных черт коммуникативной личности, но и параметров, свойственных определенным профессиональным группам людей. Очевидно, что при исследовании коммуникативной личности в профессиональном аспекте необходимо абстрагироваться от некоторых индивидуальных особенностей коммуникативного поведения говорящих и сосредоточить внимание на инвариантных чертах, позволяющих судить о специфике коммуникативной личности конкретного микросоциума – профессионального круга.

Пригарина Н.К. утверждает, что для характеристики коммуникативной личности специалиста совершенно недостаточно указания только на готовность создания текста в лю-

бом стиле речи, она должна быть дополнена теми составляющими, благодаря которым оптимальным образом осуществляется профессиональная деятельность. Это, прежде всего, система риторических жанров профессиональной речи, обслуживающих коммуникативную деятельность специалиста. Так, для педагога профессионально значимой оказывается не только ситуация учебного занятия, но и родительского собрания, педсовета, а также научной конференции. А для профессии юриста необходимым становится овладение не только технологией судебных речей, но и жанрами делового общения.

Целью данной статьи явилось выявление и сравнение профессиональной составляющей коммуникативной личности педагога и юриста, представителей таких, на первый взгляд, несопоставимых и ничем не похожих профессий.

По классификации профессиональной деятельности педагог и юрист относятся к гуманитарным видам профессий типа «человек – человек» («человек – группа» и «человек – общество»). Эти профессии несут в себе высочайшую социальную значимость и ответственность, поскольку они связаны с постоянным взаимодействием с людьми.

Важным условием любого общения и тем более такого, целью которого является получение или передача информации, воздействие на собеседника, побуждение его к какой-либо деятельности является установление психологического контакта.

Учитывая, что способность человека устанавливать психологический контакт при общении с различными возрастными и социальными группами лиц, в различных условиях общения принято рассматривать как коммуникабельность, можно сделать вывод: представители данных профессий должны в равной степени владеть этим коммуникативным качеством личности.

Рассмотрим подробнее содержание каждой профессиональной деятельности.

Престижность юридического труда всегда была достаточно высокой, но особо популярной эта профессия становится в настоящее время, когда в обществе происходят кардинальные перемены в социально-экономической структуре государства и связанные с ними существенные изменения в жизни людей.

Юридическая деятельность во всех своих проявлениях связана с общением с людьми. Причем нередко в экстремальных условиях. И функция общения выступает на первый план, преследуя разнообразные цели.

Ведение юридических дел требует совершения действий, имеющих юридическое значение: вызов свидетеля, вынесение судебного решения, предъявление кассационной жалобы и т.д. К профессиональной деятельности юриста можно отнести составление юридических документов, выступления в компетентных органах (суде общей юрисдикции, арбитраже), а также роль юрисконсультов разных фирм, служащих юридических отделов учреждений.

В процессе речевой коммуникации юристу приходится не только оперировать законом, но и разъяснять, объяснять, доказывать, убеждать. Поэтому языковую личность юриста можно отнести к категории профессиональных коммуникаторов, т.е. к специалистам, умеющим активно использовать специальные приемы воздействия на людей, позволяющие достичь цели коммуникации.

В психограмме юриста однозначно выделяется система профессионально важных свойств личности, которые выступают в качестве средств переработки правоведческой информации и могут быть отнесены к трем основным категориям психических функций: когнитивных, коммуникативных и регулятивных.

Нас интересует коммуникативная сфера личности юриста, представленная следующими свойствами: информативность (социальная активность, способность к приему и передаче вербальной и образной информации); интерактивность (способность к взаимодействию, общительность, коллективизм), коммуникабельность (способность к речевому взаимодействию и воздействию).

Востребованными и особо значимыми коммуникативные умения являются и в профессиональной деятельности педагогов.

Личность учителя как «человека говорящего» давно привлекает внимание лингвистов и дидактов. Ее рассматривают как языковую, речевую, коммуникативную и дискурсивную личность, причем представления о данных феноменах нередко совпадают.

Т.В. Кочеткова полагает, что развитую языковую личность преподавателя характеризуют следующие умения и навыки: 1) владение системой языка, его грамматическими и лексическими нормами; 2) владение системой речи на текстовом и стилистическом уровне; 3) владение социальными нормами употребления речевых произведений на уровне сферы общения, темы, стиля, жанра; 4) владение построением и восприятием сложных текстов; 5) владение ролями говорящего и слушающего, социальными и психологическими ролями партнерства в общении; 6) владение прагматическими законами общения в разных кооперативных и конфликтных коммуникативных эпизодах (для выхода из последних); 7) владение этическими и этикетными нормами статусных и ролевых позиций [3, с.8].

Требует уточнения содержание понятия «языковая личность» (В.В. Виноградов, Ю.Н. Караулов, В.В. Соколова и др.) по отношению к современному педагогу. Понятие «языковая личность» позволяет осмысливать и осваивать знания о языке, его структуре и функционировании с позиций коммуникативно-деятельностного подхода, выходить на комплексное освоение средств, способов, форм общения с учетом цели, адресата, условий коммуникации. М.Р. Львов характеризует языковую личность (с точки зрения современной риторики) следующими признаками: полнота владения родным языком, родной речью во всем ее разнообразии; владение неродными (иностранными) языками в соединении с языковой и коммуникативной компетенцией; личностные интересы, способности и умения в социальной жизни, в частности – профессиональные; творческие данные (креативные способности) [4].

Понятие «языковая личность» выполняет культуuroбразующую функцию, позволяя выявить совокупность профессиональных требований к языковой личности, критериев для диагностики уровня ее развития. Совокупность коммуникативных умений (умения, обеспечивающие процессы взаимодействия) и составляет коммуникативную культуру языковой личности.

Исследователи выделяют такие уровни развития языковой личности педагога, как:

- освоенность структурных элементов русского (а также иностранного или неродного) языка и возможностей их коммуникативного воздействия;
- владение современными меняющимися нормами русского языка (включая коммуникативную норму);
- владение приемами организации текста, адекватно отражающего действительность и соответствующего замыслу речи.

Развитая языковая личность педагога предполагает высокий уровень сформированности профессиональных умений в педагогическом общении.

В профессиональной деятельности педагога четко выделена группа коммуникативных умений, имеющих следующую совокупность: умения устанавливать взаимоотношения: с членами педагогического коллектива, с учащимися, с родителями; умения публично выступать; умения воспринимать и понимать речь собеседника; умения сближать свою точку зрения с точкой зрения собеседника; умения создавать искусственную речевую среду; умения осуществлять профессионально-педагогическое слушание; умения устанавливать как речевой, так и неречевой контакт с участниками образовательного процесса; умения грамотно разрешать конфликты педагогического общения, а также проблемы в учебно-речевых ситуациях.

Подводя итоги, отметим, что многообразие решаемых правоохранительных задач характеризует юридическую деятельность, деятельность педагога связана с достижением учебно-воспитательных задач. Разноплановость профессиональных целей не дает возможность, на первый взгляд, сопоставлять и сравнивать труд юриста и учителя. Однако, детальное рассмотрение профессиональных целей и психограмм представителей данных профессий, выделение общего коммуникативного компонента в системе профессиональных умений и навыков, позволяет не только сравнивать, но и выделять общее в структуре коммуникативной личности юриста и педагога

Список литературы.

1. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – М., 1989.
2. Карташова Е.Н. Коммуникативная личность и современный процесс социальной динамики. – М., 1998.
3. Кочеткова Т.В. Языковая личность в лекционном тексте. – Саратов: Изд-во Саратовского ун-та, 2000.
4. Львов М.Р. Риторика. Культура речи. – М., 2002.
5. Савинье П. Коммуникации и общество. – СПб., 1998.

Т.С. Шеховцова, г. Ставрополь

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПРОГНОЗИРОВАНИЕ КАК ПРОБЛЕМА ОБЩЕГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Иерархия прогностических исследований в сфере образования отличается многоуровневостью и сложностью, так как само образование как целостная система, по мнению Б.С. Гершунского, характеризуется весьма сложной структурой, отражающей естественные различия и философско-образовательных доктрин и вполне реальных, повседневных образовательных проблем на разных ступенях и для разных профилей практической педагогической деятельности. Понадобилось немало времени, чтобы понять прогнозирование как сложный, непрерывный процесс, специфическую форму конкретизации предвидения, не альтернативу плану, а один из инструментов повышения его научной обоснованности [9].

Рассматривая специфику прогнозирования, В.О. Кутьев [11] выделяет четыре типа педагогического прогнозирования, называя их научными школами: 1) социально-педагогическое (И.В. Бестужев-Лада), 2) теоретико-методологическое (Б.С. Гершунский), 3) опытно-экспериментальное (Э.Г. Костяшкин), 4) личностно-ориентированное (А.М. Гендин).

В работах И.В. Бестужева-Лады [1; 2; 3; 4] проанализированы актуальные проблемы социального прогнозирования в системах дошкольного, школьного, вузовского образования, а также повышения квалификации и переподготовки кадров, общего постоянного самообразования взрослых.

В.А. Пятин и Т.В. Дымова отмечают, что социальное прогнозирование – это прогнозирование объективных (не зависящих от нашего желания) социальных процессов с последующим целенаправленным воздействием на них на основе результатов прогнозирования [10]. Исходя из этого, социальное прогнозирование заключается в стороннем наблюдении за ходом объективных социальных процессов с целью выработки корректирующего воздействия.

И.В. Бестужев-Лада указывает на то, что педагогическое прогнозирование является частью социального прогнозирования. Отличие состоит в том, что педагогическое прогнозирование предполагает определение возможного целенаправленного воздействия на объект и субъект с последующим логическим анализом последствий такого воздействия и проверкой этого воздействия на практике. Поэтому педагогическое прогнозирование заключается в исследовании возможных перспектив развития и преобразования объектов и субъектов прогностической деятельности [3].

В социальном прогнозировании выделяют поисковый и нормативный типы, где требования к исследовательским процедурам достаточно строги. Чтобы целеполагание начало «работать» на нормативное прогнозирование, необходимо перевести решение с управленческого уровня на уровень эвентуальности, т.е. возможного пути при известных обстоятельствах, только тогда начинается собственно нормативное прогнозирование. При поисковом прогнозировании конечным результатом оказывается перспективная проблемная ситуация, иерархически выстраиваемая в виде «древа проблем». При нормативном прогнозировании выстраивается «дерево целей», задаваемое целеполаганием: вершина – идеал, средние уровни – разные стороны оптимума, нижний уровень – решение конкретных проблем. Таким образом, получается, что нормативное прогнозирование начинается с того момента, на котором останавливается поисковое. С точки зрения И.В. Бестужева-Лады, Б.С. Гершунского, Я. Прухи, поиск без норматива слеп, норматив без поиска пуст [2; 4; 6].

Результат достигается экстраполяцией в будущее тенденций, закономерности развития которых в прошлом и настоящем достаточно хорошо известны, при условном абстрагировании от возможных, а порой просто необходимых решений, способных видоизменить эту тенденцию (поисковый прогноз). В итоге выделяются и уточняются перспективные проблемы, подлежащие решению средствами управления, «строится древо социальных проблем» – ценнейшая информация для лиц, принимающих решение целевого, программного, планового, проектного или текущего управленческого характера. С другой стороны, определяются возможные альтернативные пути оптимального решения перспективных проблем, выявленных прогнозным поиском, чтобы достичь известного оптимума по заранее заданным критериям (нормативный прогноз). Таким образом, уточняется древо социальных целей – также важнейшая информация для планирования.

Б.С. Гершунский, выдвинув теоретико-методологическую концепцию педагогического прогнозирования, рассматривает задачи, принципы, закономерности и методы прогнозирования, применительно к специфическим объектам, изучаемым педагогикой [7; 8; 9].

В центре прогностического внимания – вся система непрерывного образования. Ученым была предпринята попытка наметить общий подход к проведению прогностических исследований в области дидактики, связанный с научным обоснованием обучения на перспективу, с указанием на возможные этапы и методы таких исследований. Работы Б.С. Гершунского, на наш взгляд, являются наиболее полными и обстоятельными исследованиями в области прогнозирования в педагогике. В них автор делает попытку разработать теорию педагогического прогнозирования – педагогическую прогностику.

Б.С. Гершунский считал педагогическую прогностику той областью научных знаний, в которой рассматриваются принципы, закономерности и методы прогнозировать применительно к специфическим объектам, изучаемым педагогикой.

Не умаляя важности работ Б.С. Гершунского в области педагогической прогностики, необходимо отметить, что они посвящены прогнозированию состояния различных систем образования, а потому не дают учителям ответов на многие интересующие вопросы по использованию педагогического прогнозирования в качестве неотъемлемого компонента профессиональной деятельности. Поскольку учителя в повседневной жизни не занимаются теоретико-методологическим аспектом проблемы, то им необходимы и другие знания о педагогическом прогнозировании, без которых деятельность современного учителя будет неполноценной.

Теоретико-методологическое прогнозирование предъявляет высокие требования к педагогу, исследующему развитие системы непрерывного образования: он должен обладать необходимой междисциплинарной информацией прогностического характера и на этой основе избирательно анализировать прогнозный фон с учетом педагогических задач. Это требует от него широкой междисциплинарной эрудиции и высокой культуры.

В последние годы в теоретико-методологической парадигме образования по-новому отражается и прогностический аспект. В центре внимания – философия образования, целостная система непрерывного образования, компьютеризация в сфере образования, содержание профессионального обучения. Итогом поисков стала Федеральная программа развития образования в России и др. Анализ этой программы показывает, что теоретико-методологическое прогнозирование все больше приобретает практико-ориентированную направленность [12].

В научной школе, руководимой в прошлом Э.Г. Костяшкиным, а сейчас продолжающими это направление Л.М. Зелениной, Л.М. Сидон и другими исследователями, преобладает опытно-экспериментальный характер организации прогностических исследований. Ученый и его коллеги считали, что накопленный философско-социологический и психолого-педагогический научный потенциал составляет надежную основу для прогнозирования всей отрасли и ее базового звена – общеобразовательной школы. Исследователи объективно предполагали, что переход к новым воспитательно-образовательным системам требует не только теоретического, но и опытно-экспериментального обоснования, предполагающего проверку предложенных инноваций [10].

По мнению Э.Г. Костяшкина, для разработки прогноза важно предвидеть развитие функции школы в свете подготовки молодежи к труду и жизни с максимальным учетом условий, в которых ей предстоит реализовать свои возможности, проявлять себя в основных видах человеческой жизнедеятельности.

Н.В. Шалимова в своём исследовании отмечает, что одним из актуальных объектов прогнозирования была разработка критериев отбора для изучения в школе материа-

ла по основам наук из постоянно возрастающего общего объема научной и практической информации. Анализ изменений, связанных с совершенствованием учебного плана, позволил выделить тенденцию постепенного сокращения обязательных урочных занятий и увеличения удельного веса учебной деятельности по выбору учащихся, как во время урока, так и во внеурочное время. Велись активные поиски оптимального сочетания обязательного классно-урочного обучения с обязательными курсами по выбору учащихся и с добровольно избранными занятиями в кружках, факультативах, научных обществах [12].

Под руководством Э.Г. Костяшкина была разработана методика опытно-экспериментального прогнозирования – процесса получения знаний о возможных вариантах решения прогностической задачи, наглядно выраженного в действующей модели. Обеспечивая проверку истинности теоретических выводов, действующая модель конкретизирует и детализирует элементы теоретической модели, способствует накоплению новых фактов, отражающих закономерности и диалектическую противоречивость педагогической практики, выступает как средство анализа реально возможного.

Представители школы под руководством А.М. Гендина полагают, что личностно-ориентированное прогнозирование не сводится только к предначертанию судьбы каждого человека. Важнее выявить наиболее перспективные для него пути жизненного и профессионального самоопределения, предположить ближайшие и более отдаленные последствия того или иного выбора, предупредить о грозящих опасностях, предположить рациональные способы разрешения возникающих проблем, преодоления трудностей, достижения поставленных целей [5].

Личностному прогнозированию присущи все особенности, характерные для социального предвидения: вероятностный, многовариантный характер; способность активно влиять на предсказываемый ход событий; единство, синтез поискового и нормативного подходов к будущему.

Личностно-индивидуальные прогнозы (по преимуществу поисковые) выполняют функции «профилактической футурологии» по принципу «что было бы, если бы». Например, если не принять мер по отношению к педагогически запущенному подростку, то возможны негативные последствия. Исследователи исходят из идеи о том, что личность есть то, кем она будет согласно собственным представлениям человека и ожиданиям окружающих. В центре внимания личностно-ориентированного прогнозирования – «Я концепция», в структуру, которой входит осознание своего реального статуса, представление о динамичном «Я» (каким субъект намерен стать) и ожидание фактического «Я» (каким бы субъект желал бы стать по возможности в перспективе).

Решающая роль личностного прогнозирования видна в процессах индивидуального целеполагания и принятия решений. Определено, что вероятностный, условно-конкретный характер прогноза, порождаемый объективной неопределенностью будущего и трудностями его познания, открывает простор для свободы личности, ее инициативы, творчества в поисках лучших путей саморазвития, стимулирует энергию в реализации жизненных, учебных и профессиональных планов.

Таким образом, анализ литературы показывает, что проблема педагогического прогнозирования является фундаментальной, сложной и многоаспектной. В ее изучении большое внимание уделено теоретико-методологическим вопросам, значительно менее разработаны прикладные аспекты. Особенно мало внимания уделялось пробле-

мам педагогического прогнозирования в общеобразовательных учреждениях, построения информативных и прогностических моделей настоящего и будущего школы, учебно-воспитательного процесса и т.д. Следовательно, эти направления, по которым можно определить тенденции развития, перспективы «движения» учебно-воспитательного процесса в школе и оперативно вносить коррективы в стратегию и тактику образования, требуют дальнейшего теоретического и особенно практического изучения.

Список литературы.

1. Бестужев-Лада И. В. К школе 21 века: Размышление социолога. – М., 1988.
2. Бестужев-Лада И. В. Нормативное социальное прогнозирование: возможные пути реализации целей общества: Опыт систематизации. – М., 1984.
3. Бестужев-Лада И.В. Окно в будущее. Современные проблемы социального прогнозирования. – М., Мысль, 1970.- 269 с.
4. Бестужев-Лада И.В. Поисковое социальное прогнозирование: Перспективные проблемы общества: Опыт систематизации. – М., 1984.
5. Гендин А.М. Предвидение и цель в развитии общества. – Красноярск, 1970.
6. Гершунский Б. С., Пруха Я. Дидактическая прогностика: Некоторые актуальные проблемы теории и практики. – Киев, 1979.
7. Гершунский Б.С. Педагогическая прогностика: методология, теория, практика. – Киев, 1986.
8. Гершунский Б.С. Поисковое педагогическое прогнозирование. Школа в системе непрерывного образования //Прогнозирование развития общеобразовательной школы. – М, 1988.– С.7-15.
9. Гершунский Б.С. Философия образования 21 века. – М., 1997.
10. Дымова Т.В. Обучение будущих учителей педагогическому прогнозированию. Дисс. ... канд. пед. наук. – Астрахань, 1998.
11. Кутьев В.О. Педагогическая прогностика: научные подходы и мифы.//Педагогика, 1995 – №3. – С.7-14.
12. Шалимова Н.В. Система педагогического прогнозирования успешности обучения учащихся в управлении школой. Дис... канд. пед. наук. – М., 2000.

А.В. Шумакова, г. Ставрополь

ИНТЕГРАТИВНЫЙ ПОДХОД КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЕ СРЕДСТВО ПРОЕКТИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Интегративный подход обеспечивает создание единого, цельного образовательного объекта (А.П. Беляева, Ю.К. Дик, И.Д. Зверев, В.Н. Максимова, Ю.С. Тюнников, В.Н. Федорова, Н.И. Чапаевым и др.).

Интегративный подход рассматривается как исследовательское средство, требующее целостного рассмотрения фактов, при котором отдельные совокупности раскрываются не в дисперсионном состоянии, а как сложное единство частей. В качестве ведущих обозначим следующие идеи интегративного подхода:

1. Интегративный подход представляет собой всепроникающее движение составляющих мира, в том числе знаний о нем, путем приобретения этими составляющими гармонической целостности, существующей до своих частей и не сводимой к ней. Из данного положения вытекает идея глубинной интеграции, выражаемой формулой «все во всем». В основе ее лежит понимание мира как целостной совокупности взаимосвязей и взаимозависимостей всех материальных, энергетических и информационных феноменов. Из этой же идеи следует необходимость гармонизации отношений всех участников совокупной педагогической деятельности, в том числе отношений, выходящих за рамки межличностных контактов. Данное положение лежит в основе проектирования интегративного образовательного пространства вуза, формирование единой целостной структуры образовательного пространства, объединяющего различные учреждения и организации, педагогов, обучаемых, руководителей различных подразделений, представителей заинтересованных учреждений и предприятий, родителей и т.д. В целом идея глубинной интеграции в контексте нашего исследования предполагает формирование разветвленной системы интеграционных связей и взаимосвязей, охватывающих все структурные компоненты (подпространства) образовательного пространства педагогического вуза в системе непрерывного профессионального образования. Это позволяет рассмотреть сущность интегративного подхода как многокомпонентного движения к образовательной целостности, каждый компонент которого характеризуется определенной степенью этой целостности.

2. Целое определяет каждую отдельную составляющую, исходя из самого себя, в соответствии со своей сущностью. Данное положение порождает идею первичности целого в ходе осуществления интеграции, частям которого одновременно свойственна как определенная специализация, так и функциональная взаимозависимость от целого.

3. Углубление или расширение внешних или внутренних связей целого или его частей не должны осуществляться за счет нарушения закона гармонического равновесия, согласно которому сбалансированное отношение между кооперируемыми частями возможно лишь при условии сохранения ими исходных признаков в процессе формирования на их основе целостных новообразований.

Интегративный подход определяет последовательность способов формирования «логической структуры» целостности по пяти этапам: совокупность, когда элементы объединяются по некоторому общему признаку; комплексность как начальная форма синтеза; упорядоченность, когда возникает отношение порядка между элементами; организация, когда взаимодействие приводит к новым признакам; система, когда нарастание связей образует целостное единство, выступающее наиболее совершенной формой синтеза объединяемых элементов. Данные этапы характеризуют процессуальную сторону проектирования образовательного пространства педагогического вуза.

Использование интегративного подхода позволяет избежать односторонности, фрагментарности при изучении, моделировании и проектировании образовательного пространства педагогического вуза в системе непрерывного профессионального образования, а сам процесс поиска становится более системным, целостным.

В исследованиях Ю.М. Лотмана, Т. Котарбинского, В.А. Молчанова рассмотрены механизмы осуществления интегративного подхода: выявление общего в различном; определение основания интеграции; определение интегратора; акцентуация общего;

генерация интегративного качества. В рамках создаваемой теории механизмов интеграции исследователи (Н.Л. Уварова) выделяют два условия рациональной интеграции элементов: во-первых, оптимальную координацию, то есть согласование; во-вторых, концентрацию действий вокруг избранного центра.

Так, В.А. Молчанов [1] считает, что одним из условий интеграции является единство, т.е. совместимость, взаимосвязь и необходимая иерархия целей различных компонентов системы при обеспечении подчинения целей компонентов единой общей цели системы. Общая цель системы является главенствующей и диктует как приоритет целей компонентов, так и необходимые в них изменения.

Н.К. Чапаев в своих работах подчеркивает, что «интеграция является системным образованием, объединяющем в себя: а) интегративное целое, представляющее собой синтез процессуальных и результирующих составляющих интеграции; б) интеграцию-процесс; в) интеграцию-результат, отражающую момент фиксации получения в ходе осуществления интеграционного процесса определяемого интегрального «продукта». Автор выделяет следующие характеристики интегративного целого, которые могут быть использованы в качестве критериальных показателей образовательного пространства педагогического вуза: а) универсальность и полиморфичность интеграции; б) взаимообусловленность процессов интеграции и дифференциации; в) органическое единство целого и его частей; г) неразрывная связь процесса и результата [2, с.155].

Используя в процессе проектирования механизмы интеграции, мы придерживались точки зрения Б.М. Бим-Бада, А.В. Петровского, которые утверждают, что «различные по своим качествам и характеристикам элементы должны быть взаимодополняемыми в своем функционировании, обладать определенной общностью, совместимостью по отношению к общесистемным качествам и на этой основе могут интегрироваться в систему. Совместимость компонентов обеспечивают их рациональные взаимодействия, без которых система немыслима. Включение компонентов в систему, развитие и функционирование систем происходит, как правило, на основе единого интегративного качества – фундамента, на котором строится вся система» [3, с.4].

Смысловой каркас рассматриваемого подхода выстраивается вокруг определения системообразующего фактора интеграции, под которым понимается идея, явление или предмет, способные: 1) объединить в целостное единство компоненты системы; 2) целенаправить их; 3) стимулировать целостное деятельное направление; 4) сохранить определенную и необходимую степень свободы компонентов; 5) обеспечить саморегуляцию новой системы и ее саморазвитие [4, с.18].

Из множества системообразующих факторов В.Г. Афанасьев [5, с.96] выделяет внешние и внутренние факторы. Первые из них – это факторы, которые способствуют возникновению и развитию системы, но в то же время являются чуждыми для ее элементов, поскольку не обуславливаются и не вызываются внутренней необходимостью к объединению. Вполне естественно, что они не могут играть главной роли в системообразовании и принадлежат случаю. Тем не менее, являясь случайными и внешними по отношению к единичной системе, эти факторы могут быть внутренними и необходимыми в масштабе образующейся в результате интеграции системы. Внутренние системообразующие факторы – это те, которые порождаются объединяющимися в систему отдельными элементами, группами элементов или всем их множеством.

В нашем исследовании таким внутренним системообразующим фактором выступает цель формирования профессиональной компетентности будущего учителя, включающая в качестве ведущих следующие виды компетенций будущего педагога: общекультурная, когнитивная, социально-трудовая, коммуникативная компетенции и компетенция личностного самосовершенствования.

Обозначенная цель формирования профессиональной компетентности будущего специалиста, обладающего универсально-синтетическими знаниями и универсально-функциональными способами профессиональной деятельности, объединит в целостное единство компоненты проектируемого образовательного пространства педагогического вуза и обеспечит саморегуляцию новой системы и ее саморазвитие. В нашем исследовании целевой компонент, выступая в роли интегратора, создаёт условия для развития системы непрерывного профессионального образования.

Список литературы.

1. Молчанов В.А. Интеграция процессов управления наукой с производством: дис. ...канд. эконом. наук. – М., 1986.
2. Чапаев Н.К. Структура и содержание теоретико-методологического обеспечения педагогической интеграции: дис. ... доктора пед наук. – Екатеринбург, 1998.
3. Бим-Бад Б.М., Петровский А.В. Образование в контексте социализации // Педагогика. – 1996. – №1. – С. 3-8.
4. Безрукова В.С. Педагогическая интеграция: сущность, состав, механизмы реализации. Интеграционные процессы в педагогической теории и практике. – Свердловск: Свердловский экономический институт, 1990.
5. Афанасьев В.Г. Системность и общество. – М., 1980.

О.В. Щупленков, г. Ставрополь

ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ В КОНТЕКСТЕ ФИЛОСОФСКОЙ КОНЦЕПЦИИ ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ РУССКОГО ЗАРУБЕЖЬЯ

Как известно, и педагогическая теория, и практика воспитания в значительной степени отражают политические и философские идеи и подходы к вопросам ценностей и ценностных ориентации, приоритетных в данных исторических условиях. Предпринимаемый ниже анализ философских и социально-политических подходов мыслителей-эмигрантов к проблемам патриотического воспитания в соответствии с научно-педагогической логикой должен предварять рассмотрение патриотического воспитания в образовании Российского Зарубежья. Мы считаем справедливой позицию исследователей, утверждающих, что «без учета политических реалий невозможно полноценное изучение культуры Русского Зарубежья» [1].

Анализ педагогической теории и образовательной практики позволяет сделать вывод, что патриотическое воспитание в Русском Зарубежье развивалось в возвышенно-эмоциональном, личностном и духовно-религиозном ключе. В настоящее время, когда Россия находится на переходном этапе своего государственно-политического развития, актуально возрождение личностно-духовных ценностей формирования личности современного человека. Опираясь на богатый опыт Русского Зарубежья, можно

гораздо безболезненнее пройти «подводные рифы» шовинизма и национализма, проявляющиеся в нашем обществе.

Педагоги Российского Зарубежья называли патриотизм «драгоценным атрибутом духа»[2, с.123]. Вполне объяснимо то особое значение, которое придавалось соответствующей воспитательной задаче.

Сами эмигранты в большинстве своем были искренними патриотами. Первое поколение послеоктябрьской эмиграции продолжало и в изгнании считать Россию своей единственной Родиной, будучи убежденными в том, что даже долгая жизнь на чужбине не делает ее настоящей родиной, духовной реальностью. В революции многие эмигранты предпочитали видеть кризис власти, а не национального сознания; они жили верой в возможность скорого национального возрождения России [3, с.93]. Здоровыми проявлениями патриотизма эмигранты считали готовность к служению своей Родине, равнодушие к ее настоящему и будущему.

Особенное значение для педагогики Российского Зарубежья имела задача формирования у детей и молодежи патриотизма и сохранения национальной культуры в иностранной среде, а именно «приучить детей любить все русское, воспитать подрастающее поколение для будущей России, закалить волю, выработать твердый характер – вот основная задача эмигрантской школы» [4 с.79]. Терминологическая неразработанность многих педагогических понятий в то время приводила к тому, что в эмигрантской педагогической литературе нередко употреблялись как синонимичные понятия «патриотическое воспитание» и «национальное воспитание», а также понятия «метод», «средство», «форма», «путь воспитания» и другие [5].

Под патриотическим (национальным, национально-патриотическим) воспитанием в условиях эмиграции понимается сознательно организованный

процесс формирования национально значимых черт личности детей и подростков, отражающих ценности, исторические традиции и культуру русского народа, необходимых для сохранения родного языка, национальной идентичности, эмоционально-ценностного отношения к своему отечеству и успешной практической деятельности как в будущей России, так и в инокультурной и инациональной среде [6, с.10]. Всестороннее знание России, отношение к ней как к высшей ценности, готовность к духовному и трудовому участию в ее возрождении рассматривались как патриотический долг и миссия молодого поколения эмиграции.

Необходимость в патриотическом воспитании была вызвана прежде всего процессом денационализации, который начался в эмигрантской среде уже в 20-е годы и мог особенно пагубно повлиять на сознание молодого поколения.

Денационализацией в литературе российской эмиграции 20–40-х годов назывались угроза и реальные явления утраты подрастающим поколением личностных установок на сохранение национальной идентичности, языка, культуры и принятие ими под давлением условий социальной среды и социокультурных ценностей страны проживания [338, с.12].

Поворот к гуманистической направленности отечественной педагогики, произошедший за последние десятилетия в России, неизбежно ведет к поиску фундаментальных оснований новой педагогической парадигмы. В этой связи обращение к исследованию значительных, но на долгое время «отрезанных» от России, пластов фи-

лософской и педагогической мысли Русского Зарубежья представляется актуальным и плодотворным. Как справедливо отмечает академик Е.П. Челышев, «исследование отвергнутых от России пластов культуры имеет не только чисто научное, академическое, но и практическое значение. Проблемы, о которых спорили в свое время в среде русских эмигрантов, особенно актуальны для нас сегодня в обстановке поиска путей преодоления социально-экономического кризиса в стране, обновления России, возрождения ее культуры. Обращение к гуманистическим, нравственным истокам национальной культуры, сохранным в наследии лучших представителей российской эмиграции, может способствовать оздоровлению российского общества, преодолению в нем негативных тенденций» [7].

Список литературы.

1. Пичкуренко Л.Ю. Проблема национального образования в педагогике русского зарубежья (первая волна эмиграции) / Л.Ю.Пичкуренко // Рубикон: Сборник научных работ молодых ученых: Вып.13,– Ростов,2001.-С.16-20.
2. Зеньковский В.В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. – М.,1993. С.42-91.
3. Гнедаш А.Н. Идеино-нравственная эволюция российской эмиграции в 1920-е годы: Дисс.канд.ист.наук /Александр Николаевич Гнедаш.–Краснодар, 2003. – 204с.
4. Российская эмиграция в Турции, Юго-Восточной и Центральной Европе 20-х гг. (гражданские беженцы, армия, учебные заведения): Учебное пособие для студентов. – М., 1994. – 117с.
5. Марзоев С.В. Теория и практика патриотического воспитания: содержание, принципы, технологии: Дис. ... канд. пед. наук / Станислав Васильевич Марзоев. – Владикавказ, 2000. – 174с.
6. Дерюга В.Е. Идеи критической дидактики в философско-педагогическом наследии С.И.Гессена (1887-1950). Автореф. дисс. канд.пед. наук.–Казань,1999.– С. 10 – 12
7. Челышев Е.П. Предисловие //Культурное наследие российской эмиграции. 1917-1940.Т.1.–С.11.

РАЗДЕЛ II

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

Л.В. Грединар, г. Буденновск

«ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ»: К ОПРЕДЕЛЕНИЮ ПОНЯТИЯ

За последнее время заметно изменилась социально-экономическая ситуация в России. Изменились ценности и нормы (как социально-экономические, так и психологические), модели поведения, которые должны освоить молодые люди. Вопрос о профессиональном самоопределении в юношеском возрасте в современной социально-экономической ситуации, условиях и факторах, способствующих его успешности, стал особенно актуальным. Хорошо известно, что юношеский возраст сензитивен для формирования ценностных ориентаций как устойчивого образования личности, способствующего становлению мировоззрения и отношения к окружающей действительности [10, 11]. По мнению большинства психологов, основным новообразованием в юношеском возрасте становится жизненное и профессиональное самоопределение, определение своего места в будущем [11]. Профессиональное самоопределение, выбор профессии и путей достижения этого начинает занимать одно из ведущих мест в структуре самопознания, а учебная деятельность в результате приобретает определенную нацеленность на будущее и обуславливается в значительной степени профессиональной ориентацией. От того, насколько осознанно сделан профессиональный выбор будет зависеть многое: успешное обучение, карьера, доброжелательные отношения со сверстниками, взрослыми. С одной стороны, ведущей становится учебно-профессиональная деятельность, которая формирует определенные интересы, склонности, с другой стороны – вхождение в систему социальных отношений с людьми.

Самоопределение, вероятно, самая важная черта юности. Выделяют социальное, личностное, профессиональное, духовно-практическое самоопределение. В основе самоопределения лежит выбор профессии, который сопряжен с задачами всех других составляющих самоопределения [4].

Самоопределение – это сложный, многоаспектный процесс, центральный механизм становления личностной зрелости, состоящий в осознанном выборе человеком своего места в системе социальных отношений [1]. Самоопределение начинает проявляться еще в детстве уже на 3 – 4 году жизни, когда ребенок отстаивает собственное мнение и желания. Но настоящее самоопределение формируется в юношеском возрасте, когда происходят такие важные изменения, как установление социальной идентичности со значимой для юноши (девушки) группой, самопознание, формирование представления о себе на новом уровне знаний и социального опыта, формирование независимости в сужде-

ниях и поступках, устремленность в будущее, включение молодого человека в трудовую деятельность. Если подросток идет к познанию действительности во многом «от себя», через свои переживания, то юноша, наоборот, познавая окружающее, возвращается к себе. Профессиональное самоопределение личности – сложный и длительный процесс, охватывающий практически всю жизнь человека, требующий специальных мер содействия и психолого-педагогической поддержки молодежи. Но, несмотря на высокую значимость понятия «профессиональное самоопределение» в теории и практике профессионального образования, оно трактуется по-разному:

- Профессиональное самоопределение – это степень самооценки себя как специалиста определенной профессии: содержательная сторона направленности личности, взаимодействующая с призванием; важнейший объект формирования личности в процессе профессиональной ориентации (К.К. Платонов).

- Профессиональное самоопределение – это самостоятельное и осознанное нахождение смыслов выполняемой работы и всей жизнедеятельности в конкретной культурно-исторической (социально-экономической) ситуации (Н.С. Пряжников).

- Профессиональное самоопределение – это деятельность человека, принимающая то или иное содержание в зависимости от этапа его развития как субъекта труда (Е.А. Климов).

- Профессиональное самоопределение – сущностная сторона общего процесса развития личности: непрерывное взаимодействие субъекта с внешним миром; активный поиск себя, своей возможной роли в профессиональной деятельности (Е.И. Головаха)

- Профессиональное самоопределение – развернутая активная деятельность, обеспечивающая самопознание и саморегуляцию (П.А. Шавир, 1981 г.).

- Профессиональное самоопределение – это оценка студентами своего отношения к будущей профессиональной деятельности (В.Л. Гребнева, К.Я. Фоминых).

- Профессиональное самоопределение – это процесс формирования личностью своего отношения к профессионально-трудовой среде и способ ее самореализации, составная часть целостного жизненного самоопределения. Длительный процесс согласования внутриличностных и социально-профессиональных потребностей не завершается профессиональной подготовкой по избранной специальности, а происходит на протяжении всего жизненного и трудового пути (С.Н. Чистякова, А.Я. Журкина).

- Профессиональное самоопределение – это выбор карьеры, сферы приложения и саморазвития личностных возможностей, а также формирование практического, действенного отношения личности к социокультурным и профессионально-производственным условиям ее общественно-полезного бытия и саморазвития (С.Н. Чистякова, А.Я. Журкина).

- Профессиональное самоопределение – это формирование отношения к себе как субъекту определенной деятельности и профессиональной направленности, в которой отражается установка на развитие профессионально значимых качеств (Т.В. Кудрявцев).

- Профессиональное самоопределение – это сложный и длительный процесс поиска личностью своего места в мире профессий, отношение к себе как к субъекту определенной деятельности, сопоставление своих физических и интеллектуальных сил и способностей, интересов и склонностей, ценностных ориентаций и установок с требованиями профессиональной деятельности (Э.Ф. Зеер) [6].

Таким образом, появление профессионального самоопределения заключается в формировании у юношей осознанного отношения к самостоятельному планированию, кор-

ректировке и реализации перспективы своего жизненного, личностного и профессионального развития. Наряду с понятием «профессиональное самоопределение» встречаются такие понятия как «профессиональная ориентация», «профессиональная направленность».

Профессиональная ориентация может пониматься как система воздействий на профессиональный выбор. Исследования И. Н. Назимова [7] показали, что профориентация – «научно обоснованная система принципов, средств, методов изучения человека и целенаправленных воздействий на него, осуществляемых в процессе труда, общения, учебы, а также путем специально организованных мероприятий». Под специальными мероприятиями понимаются: профинформация, профконсультация, профотбор и профадаптация. Профинформация – процесс ознакомления молодежи с основными профессиями и специальностями. Профконсультация – помощь лицам, испытывающим затруднения при решении вопросов профессионального самоопределения. Профотбор и профадаптация – мероприятия, проводимые профессиональным образовательным учреждением или предприятием, на базе которого проходит профессиональная практика.

Ю.П. Вавилов показывает, что профориентация – целенаправленный процесс, связанный с ориентацией молодежи на приобретение невостребованных специальностей, устранения дефицита специалистов в различных областях. Автор рекомендует в профориентации руководствоваться социально-экономической пользой[2].

Е.А. Климов предлагает отличать профессиональное самоопределение от профессиональной ориентации, т.к. второе предполагает определенность направления действия (внешняя профессиональная ориентация, профессиональная самоориентация). Тогда ориентация – развитие интересов, мотивов, активности в заданном направлении. Данный подход сближает понятия профессиональной ориентации и профессиональной направленности. Профессиональная направленность – качество личности, обладающей определенными способностями, интересами и мотивами к профессиональной деятельности какого-либо характера [3].

Исследовательский коллектив под руководством В.Л. Оссовского приходит к выводу о социальном характере профессиональной ориентации – выбор профессии, осуществляемый под влиянием социокультурных ценностей [8]. С другой стороны, профессиональная ориентация может пониматься и как внешне заданная деятельность по отношению к развивающейся личности юноши. «Профессиональная ориентация – это государственная система мероприятий, помогающих человеку, вступающему в жизнь, научно обоснованно и сознательно избрать себе профессию. Она должна устранять несоответствие между объективной потребностью общества в притоке трудовых ресурсов в те или иные профессии и профессиональными устремлениями молодежи. Решение проблемы профориентации является педагогическим по методам, социальным по содержанию, экономическим по результату и государственным по масштабу»[5].

Теоретико-практическое исследование проблем психологического сопровождения выбора профессии [9] показало, что профессиональная направленность может рассматриваться как проявление личностных качеств в определенной, предметно-дифференцированной деятельности.

Итак, профессиональная ориентация – многомерное явление, описанное авторами с различных позиций. В целом исследования показывают, что профориентация – управляемый процесс, связанный с активностью и позицией социума или личности, осуществляющей собственный профессиональный выбор. В отличие от профессиональ-

ного самоопределения профессиональная ориентация характеризуется четкостью информации о профессии, определенностью действий, целей, мотивов. Профориентацию можно рассматривать и как систему социально-экономических мер (внешняя – относительно субъекта – профессиональная ориентация), и как развитие способностей, интересов, мотивов профессиональной деятельности субъекта (внутренняя – относительно субъекта – профориентация).

Список литературы.

1. Бим-Бад Б.М., Педагогический энциклопедический словарь. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2003.
2. Вавилов Ю.П. Роль социально-психологических факторов в профориентации молодежи // Теоретические вопросы профориентации. – Л., 1970.
3. Климов Е.Н. Психология профессионального самоопределения. – Ростов-на-Дону. – «Феникс», 1996. – С.29.
4. Кон И.С. Психология ранней юности. – М., 1989.
5. Кононенко Б.И. Выбор профессии как социально-экономическая проблема. – Ташкент, 1971.
6. Королев Ю.В. Формирование профессионального самоопределения личности в молодежных общественных организациях / Среднее профессиональное образование. – 2007. – № 2. – С.53-54.
7. Назимов И.Н. Экономические и педагогические проблемы профориентации. – Киев. – 1976. – С.7.
8. Профессиональное самоопределение и трудовой путь молодежи / под ред. В.Л. Осовский. – Киев: «Наукова думка». – 1987.
9. Психологическое сопровождение выбора профессии: научно-методическое пособие / под ред. Л.М. Митиной. – М.: Московский психолого-социальный институт: Флита, 2003.
10. Фельдштейн Д.И. Проблемы возрастной и педагогической психологии. –М., 1995.
11. Формирование личности в переходный период от подросткового к юношескому возрасту / под ред. ИВ. Дубровиной. – М., 1987.

И.Ю. Кульчицкая, г. Ставрополь

АРТ-ТЕРАПЕВТИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ В КУРСЕ «ПУТЬ К САМОПОЗНАНИЮ»

С 2006 года на психолого-педагогической факультете при кафедре начального и дошкольного образования СГПИ организована и реализует свою программу тренинговая группа «Путь к самопознанию», целью которой является *психолого-педагогическое сопровождение студента в его развитии и реализации себя как личности в современных социальных условиях.*

Деятельность группы выстраивается по определенной программе в течение учебного года, включая следующие разделы: «Сущность человеческой личности отраженная в деятельности», «Самопознание и самовоспитание», «Индивидуальные особенности человека», «Интеллектуально-познавательная сфера личности», «Личность и межличностные отношения», «Аутогенная тренировка и ее основы – влияние на развитие личности».

На занятиях применяются различные формы работы необходимые для наиболее глубокого раскрытия человеческой сущности и ее познания. Последние годы стали в нашей стране временем бурного развития прикладной психологии и активного освоения ее новых форм. Совершенствование существующих и создание новых эффективных средств и методов, повышающих резервные возможности организма человека, является актуальной проблемой. Современные исследователи все больше обращаются в сторону различных видов искусства в качестве адаптогенных, профилактических, коррекционных и лечебных средств.

Большой интерес специалистов в области психологии вызывает арт-терапия – метод лечения, основанный на использовании художественного творчества. Это направление представляет собой совокупность психокоррекционных методик, имеющие различия и особенности, определяющиеся как жанровой принадлежностью к определенному виду искусства, так и направленностью, технологией в области самоощущения и самопознания с коррекционной составляющей.

Поскольку арт-терапия обеспечивается воздействием средствами искусства, то ее систематизации основываются прежде всего на специфике видов искусства: музыкотерапия, изотерапия, иманотерапия, библиотерапия, кинезитерапия, фототерапия. В свою очередь каждый вид арт-терапии подразделяется на подвиды [1, с.165].

В качестве самостоятельного направления в психотерапевтической работе и вида профессиональной деятельности арт-терапия стала развиваться сравнительно недавно. Чутко реагируя на происходящее в обществе в последние несколько десятилетий изменения, представители арт-терапевтического направления смогли создать не только определенную систему теоретических представлений, но и развитую сеть услуг, предлагаемую представителям разных социальных групп. На современном этапе развития арт-терапии характерно признание многообразия форм человеческого опыта и способов его отражения в различных моделях культурного профессионального дискурса.

Существуют различные определения арт-терапии, принадлежащие представителям различных школ и направлений. А.И. Копытин выделяет наиболее общие признаки, позволяющие говорить о ней как о вполне определенной области психотерапевтической деятельности, а именно:

«1. Арт-терапия связана с использованием клиентом разнообразных изобразительных материалов с целью выражения с их помощью содержаний своего внутреннего мира.

2. Изобразительная работа клиента с изобразительными материалами протекает в определенных условиях, помогающих создать ощущение безопасности и способствовать свободному выражению собственного внутреннего мира.

3. Работа с изобразительным материалом протекает в присутствии специалиста, обладающего знанием природы и возможностей художественного творчества и в то же время способного к оценке содержания продукции и поведения клиента. Кроме того, он выступает как посредник в «диалоге» клиента со своей изобразительной продукцией.

4. Арт-терапия предполагает использование определенных приемов помогающих клиенту осознать отраженное в его изобразительной продукции содержание своего внутреннего мира» [2, с.20].

Все эти положения являются неотъемлемым требованием к проведению занятий в закрытой тренинговой группе, поэтому условия для арт-терапевтической практики стали реальными.

Участникам группы «Путь к самопознанию» предлагаются различные арт-терапевтические приемы, которые имеют знаниевые и эмоционально-положительные результаты. Например, занятие по фототерапии – «Семейный альбом» помогает студентам проследить становление и формирование собственной «Я – концепции». Фотография обладает уникальным свойством фиксировать отдельные моменты жизни человека, которые играют важную роль в развитии его личности в течение жизни. Необходимость осознания своего возрастного становления помогает более реально понять себя в современном мире и скорректировать нежелательные действия в будущем.

Приемы музыкотерапии «Музыкальные сны» раскрывают внутренний мир и чувства слушателя, благоприятно воздействуют на его психоэмоциональное состояние. При этом возникает невербальное диалогическое общение с возникающими образами и переводом его в реальность. При рефлексии происходит осознание самоценности собственного «Я» и пути дальнейшего личностного движения.

Изотерапия один из наиболее распространенных видов арт-терапии. Рисуночные приемы рассматриваются в первую очередь как проекция личности студента, как символическое выражение его отношения к миру. Во многих случаях эти приемы помогают раскрыть существующие психологические проблемы и, осознавая, разрешать их. В данном случае применяются следующие методики: «Нарисуй свои чувства», «Рисунок своего счастливого и несчастного дня» и другие.

Различные арт-терапевтические приемы связаны с рождением у участника тренинга новых креативных потребностей и способов их удовлетворения.

В основе создания продуктов деятельности в процессе арт-терапии лежит система побуждений, где основным является:

- выражение субъектом своих чувств, переживаний во внешней форме;
- стремление понять и разобраться в том, что происходит в своем внутреннем мире;
- удовлетворение в потребности в общении с другими людьми через продукт своей деятельности;
- познание окружающего мира через символизацию его в особой форме, конструирование мира (в виде рисунков, историй, сказок, танца и др.).

Различные виды арт-терапии предоставляют возможность самовыражения, самопознания и позволяют личности подняться на более высокую ступень своего развития.

Список литературы.

1. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании: Учебник для студентов средних и высших учебных заведений / Е.А. Медведова, И.Ю. Левченко, Л.Н. Комисарова, Т.А. Добровольская. – М.: «Академия», 2001.
2. Копытин А.И. Системная арт-терапия. – СПб.: Питер, 2001.

А.П. Лушина, г. Ставрополь

РОЛЬ СОЗНАТЕЛЬНОГО И БЕССОЗНАТЕЛЬНОГО В ФОРМИРОВАНИИ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВКУСА ЛИЧНОСТИ

Формирование эстетического вкуса личности имеет важное идеологическое и общекультурное значение. Оно осуществляется путем приобщения людей к фундамен-

тальным ценностям общества. Специфика формирования эстетического вкуса в современном обществе определяется задачами большой социальной значимости – активизировать творческий поиск, повысить уровень избирательности высокохудожественных вещей у людей. Успешное решение данных задач предполагает преодоление возможных деформаций личностного вкуса, проявляющихся в антиномии – объективной и субъективной, интеллектуальной и эмоциональной, сознательной и бессознательной его стороны. Еще многое в формировании вкуса личности остается не достаточно исследованным. Так, нуждается в дальнейшем обосновании весьма важный для теории и практики эстетического воспитания вопрос о взаимодействии сознания и бессознательного в становлении эстетического вкуса.

Эстетический вкус – интегративная способность личности. Универсальная вкусовая регламентация всех отношений человека к окружающей действительности, которая разворачивается на высших уровнях диспозиционной системы субъекта эстетической деятельности и органически сопрягает интериоризованные нормы с ценностными ориентациями личности. Последние играют определяющую роль в качестве инструмента управления.

Становление личностного вкуса имеет двуединую объективную обусловленность: конкретной социально-исторической средой, формирующей человека как личность (системой общественных отношений, психологией больших и малых социальных групп, культурой) и специфической сформированной предшествующим развитием человека как родового существа готовностью индивида усваивать в своем онтогенетическом развитии культурно-исторические достижения общества, неразрывно соединенной с особенностями индивидуальной психосоматической и духовной организации человека.

Особенности детерминации личностного вкуса, его подвижность и противоречивость делают релятивной константность его состава и структуры, в частности – соотношение между сознательными и бессознательными проявлениями психики. Осознание названных параметров снимает абстрактную постановку вопроса с гегемонии сознательного или бессознательного начал в структуре вкуса: пластичность его структуры предопределяет возможность решающей роли механизмов бессознательной психики в конкретных актах освоения определенных ценностей жизни и культуры, в то время как определяющая роль в системе функциональных соотношений всех «составляющих» эстетического вкуса остается за компонентами сознания.

Однако эта субординация не выступает четко и однозначно, ибо сознание может входить (и зачастую входит) в состав эстетического вкуса посредством неосознаваемых мотивов. Подчас люди могут получать удовлетворение от эстетической реальности (декора, например, или музыки) совершенно неосознанно, не замечая вызвавших его пространственных или временных акустических структур, не осознавая процесса этого удовлетворения. Такого рода наслаждение представляет собой только предпосылку различных модификаций вкусовой оценки. «Однако было бы заблуждением думать, – пишет Ш. Н. Чхартишвили, – что эстетическая сторона бытовой обстановки обретает психологическую ценность для человека только в тот момент, когда его сознание специально останавливается на ней, и что во всякое другое время она не принимает никакого участия в душевной жизни человека и потому лишена всякого психологического значения» [4, с. 110].

Эта ссылка, на наш взгляд, помогает глубже осознать значение воспитания общества по выработке навыков (автоматизмов) эстетического восприятия ценностей, современной культуры, умения создавать их так, чтобы они несли на себе «печать красоты, хорошего вкуса» [4,с.63].

Поскольку навыки, умения, способности вырабатываются только в процессе определенной деятельности, совершенно очевидно, что эстетическое воспитание в целом и формирование эстетического вкуса, в частности, должно строиться на практически-действенной основе путем постоянного повторения эстетических переживаний, создания фиксированных установок человека на организованность формы вещей, ее выразительность, способность нести идеальное содержание (отсутствующее в материальном субстрате предметов), а также на практическое, творческое преобразование окружающей предметной среды по законам красоты.

Вкус концентрирует действенную сторону эстетического отражения действительности. Он возникает и развивается на основе проникновения субъекта в объективно существующие ценности развитого современного общества посредством познавательно-оценочного акта. И в то же время он направляет и контролирует процесс ценностной ориентации: облегчает течение реакций, вносит оптимальную организованность в циркуляцию информационных потоков, идущих от объекта и субъекта эстетического восприятия, регулирует их содержательное взаимопроникновение, т.е. выполняет негэнтропийную функцию. Как правило, эти операции и их результаты остаются частными или полностью неосознанными, непрезентированными.

С психологической точки зрения такое направляющее и «фильтрующее» действие вкуса можно объяснить как бессознательно-установочное, привычно-автоматическое включение эталонов и норм эстетического восприятия, закодированных в системе реализованных ранее фиксированных установок. Отсюда и правомерность педагогического резюме Вольтера: «Чтобы воспитать вкус,— говорил он,— нужно время и сила привычки» [1, с. 285].

Вместе с тем эстетический (художественный) вкус личности – творческая способность. Заключенный в нем «блок» эталонов и норм находится в постоянном изменении, развитии, вызванном движением эстетических (художественных) ценностных ориентаций динамикой настроений (умонастроений).

Способность к рефлексии относительно к сложившимся критериям является важнейшим элементом выработанного вкуса. Не случайно Кант утверждал, что «тот, кто подражает образцу, обнаруживает, правда, умение, если это ему удастся, но вкус он обнаруживает только в том случае, если он может судить о самом этом образце» [2, с.236]. Диалектика такого вкуса такова, что функция отрицания может одновременно совпадать с функцией утверждения, формирования прогрессивных критериев и «алгоритмов» удовлетворения, углубления и развития эстетических потребностей, преобразования системы эстетических ценностей.

Сама смена эталонов в большинстве случаев происходит стихийно: на основе эстетической (художественной) практики совершается бессознательное возникновение, изменение, закрепление психических и психофизиологических эталонов. Неосознанность смены вкусовых «программ» давно уже отмечена эстетической мыслью: «Сколько раз случилось, — пишет Д. Аламбер, — что сначала нам не нравилась какая-нибудь мелодия, но

когда слух, восприняв ее несколько раз, постигал всю ее выразительность и утонченность, мы ею восхищались, Таким образом, удовольствия основанные на привычке, возникают нередко после того, как преодолевается известное предубеждение» [1, с. 302].

В то же время, рассматривая эстетический вкус и деятельность со стороны бессознательно-психических предпосылок, мы не должны забывать, что этот исходный уровень эстетического освоения действительности опосредован абстрактным мышлением.

Л.Б. Шульц выявляет двоякую форму зависимости эстетического вкуса от эстетического знания: «...превращение эстетических взглядов в базу вкусовой интуиции, – когда эстетический взгляд становится настолько прочным знанием, что может действовать «автоматически» ...» – первая форма; вторая возникает, когда «эстетические взгляды выступают в своем собственном значении» [6, с.16]. Полагаем, что эти прочные знания, превращенные в «базу вкусовой интуиции», существуют в психике как элементы системы подсознательных модификаций, сливаясь с фиксированными установками, с закодированными в них стереотипами, ориентиров я операций предстоящего функционирования. Они как бы отодвигаются на второй план, где получают каждый раз при возобновлении эстетической деятельности толчок актуальной установки и затем, когда субъект находится в состоянии душевного напряжения, включаются через фиксированные установки как своего рода шаблоны в совокупную работу психических механизмов вкуса. Процесс включения при этом не осознается – в сознание попадает только его результат. Мгновенность вкусового суждения сама моментальность его возникновения дискурсивной оценки, ее «сосредоточение в безвременное мгновение» указывает на ее интуитивность [6, с.156].

В эстетической деятельности постоянно происходит смена сознательно-вербальной мотивации операций на неосознаваемые действия, автоматизации и деавтоматизации. Взаимодействия между осознаваемыми и неосознаваемыми психическими действиями в ее структуре многотипны, изменчивы. Амплитуда этих изменений варьирует в пределах, отмеченных функциональным антагонизмом, с одной стороны, и функциональным синергизмом – с другой. Элементы бессознательной психики пронизывают все ее уровни.

Приведенные высказывания дают достаточные, по нашему мнению, основания утверждать, что воспитание эстетического вкуса неизбежно ведет к увеличению объема модификаций бессознательной психики в его составе за счет расширения круга навыков (автоматизмов), выступающих в качестве необходимого условия освобождения сознания личности от подконтрольного декодирования «языка» эстетических ценностей и выхода на творческий уровень самовыражения, корректировки и дополнения осваиваемых ценностей матрицей, сосредотачивающей в себе целостный опыт личности. В данном отношении бессознательное выступает как необходимая база повышения эффективности функционирования эстетического вкуса.

Интеллектуальность, «теоретичность» эстетического вкуса получила глубокое, разностороннее обоснование в истории эстетической мысли: Шефтсбери утверждал, что «безумно судить о красоте по первому впечатлению, необходимо думать, размышлять» [5, с. 211]; для А. Батте «вкус в искусстве то же самое, что интеллект в науке» [3, с. 383]; для Гельвеция вкус уже и буквальном смысле «научный акт» [5, с.211]. В то же время для большинства философов и теоретиков искусства XVIII века характерна двойственность в понимании вкуса: тот же рационалист А. Батте рассматривал вкус как нечто среднее между разумом и чувством, родственное им, но к ним не сводимое [3, с.269].

Уже в истории эстетической мысли XVIII-начала XIX века складывается и утверждается понимание вкуса и как интеллектуальной, рациональной способности познания и оценки эстетических ценностей. Была создана модель целостной духовной способности постижения («распознавания», оценки, познания) художественности и красоты, в психологическом механизме которой логически рациональные элементы неразрывно связаны с иррациональными, бессознательными.

Список литературы.

1. История эстетики. Памятники мировой эстетической мысли – М.: Просвещение, т. 2, 1990.
2. Кант И. Критика способности суждения. Сочинения в шести томах. – М.: Просвещение, 1966, т. 5.
3. Лосев А.Ф., Шестаков В.П. История эстетических категорий.– М.: Просвещение, 1965.
4. Чхартишвили Ш.Н. К вопросу об онтологической природе бессознательного. – В кн.: Бессознательное, Природа, функции, методы исследования, т. 1, Тбилиси: Просвещение, 1989.
5. Шефсбери А. Эстетические опыты. – М.: Просвещение, 1975.
6. Шульц Л.Б. Специфика отражения действительности в эстетическом вкусе. АКД. – М.: Просвещение, 1966.

Н.Н. Назаренко, г. Ставрополь

«КУЛЬТУРА МЕЖНАЦИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ»: К ОПРЕДЕЛЕНИЮ ПОНЯТИЯ

В современном обществе культура межнационального общения стала предметом всеобщего внимания и интереса. Это объясняется тем, что предъявляемые требования к любой форме общественной деятельности неизменно связываются с культурой, в том числе и с межнациональной, так как ее высокий уровень – необходимое качество любого специалиста, и педагога в особенности.

Термин «культура межнационального общения» в научном обороте появился с 1982 года. В философской, социологической, педагогической и психологической литературе можно встретить большое количество определений данного понятия. Наиболее широко содержание этого термина раскрыто в трудах советских отечественных ученых Т. Ю. Бурмистровой, О. А. Дмитриева и И. И. Серовой.

По мнению Т. Ю. Бурмистровой и О. А. Дмитриева, культура межнационального общения – «это совокупность мировоззренческих, идейно-политических, нравственных, эстетических ценностей, функционирующих, взаимообогатяющихся и творчески развивающихся в процессе непосредственного и косвенного (опосредованного) общения представителей различных национальностей» [2]. На наш взгляд, культура межнационального общения сводится не только к совокупности нравственных, мировоззренческих, идейно-политических и эстетических ценностей. Это более широкое понятие, включающее и поведение человека в момент межнационального общения и знания, умения, необходимые в таком взаимодействии.

Иную трактовку исследуемому понятию дает И. И. Серова. Она под культурой межнационального общения понимает «систему характерных для личности, наций, классов и социальных групп или общества в целом идей и представлений, способов, форм и видов специфической культурной деятельности, осуществляемой в целях углубления процесса взаимодействия и взаимовлияния людей различных национальностей, что способствует утверждению интернационалистски зрелых социально-психологических стереотипов мышления и поведения» [6]. По нашему мнению, И. И. Серова представила дефиницию термина «культура межнационального общения» слишком общо. В этом определении следует конкретизировать, какие именно виды, формы и способы культурной деятельности человека являются отражением культуры межнационального общения.

Весьма интересно и аргументированно данное понятие раскрыто и современными российскими учеными (А. А. Глебовым, З. Т. Гасановым, В. Г. Крысько, Н. Ф. Чипиновой и др.).

Так, А. А. Глебов рассматривает культуру межнационального общения как «качество человека, характеризующее общий уровень его воспитанности, готовность и умение общаться с представителями разных культур, способность учитывать их национальную специфику, деликатность и терпимость в любых ситуациях. Данное качество представляет систему характерных для личности нравственных идей и представлений, форм и способов поведения, специфических видов деятельности, которые осуществляются в целях взаимодействия, углубления взаимопонимания и взаимовлияния культур между людьми разных национальностей» [4].

Безусловно, культура межнационального общения – это особое качество человека, но оно проявляется не только в умении общаться с представителями других национальностей и терпимости в любых ситуациях, но и, что очень важно, в знании культуры других этносов, а также в уважении их традиций.

Другой взгляд на данную проблему изложен в трудах З. Т. Гасанова. Автор определяет культуру межнационального общения как «уважительное отношение человека к людям различных наций и рас, уважение к их культуре, традициям, языкам, истории, национальному достоинству» [3]. Ученый раскрывает содержание изучаемого термина, на наш взгляд, не достаточно полно. Культура межнационального общения – это не просто уважительное отношение. Она проявляется еще и в знании культуры, традиций других народов, в умении с ними позитивно общаться. Последнее отсутствует в рассматриваемом определении, что несколько обедняет дефиницию понятия.

Довольно полное и глубокое понимание культуры межнационального общения отражено в работах В. Г. Крысько. Ученый считает, что культура межнационального общения есть «совокупность специальных знаний и умений, а также адекватных им поступков и действий, проявляющихся в межличностных контактах и взаимодействии представителей различных этнических общностей и позволяющих быстро и безболезненно достигать взаимопонимания и согласия в общих интересах» [5]. Эта трактовка, по нашему мнению, наиболее точно отражает содержание понятия «культура межнационального общения». Действительно, культура межнационального общения – это совокупность знаний и умений, а также адекватных поступков, но она сводится не только к этому, культура межнационального общения проявляется еще и в уважительном отношении к лицам других национальностей.

В своем диссертационном исследовании Н. Ф. Чипинова определяет культуру межнационального общения как способ организации и развития межнациональных взаимоотношений, направленных на освоение и взаимообогащение прогрессивных национальных ценностей и традиций и на создание условий для роста материального и духовного богатства каждого человека и общества в целом [7].

Считаем, что культура межнационального общения не может являться способом организации и развития межнациональных отношений, так как она представляет собой качество человека, характеризующееся наличием специальных знаний, умений, проявляющемся в уважительном отношении к людям другой национальности.

Анализ научных работ отечественных ученых показал, что описание феномена культуры межнационального общения не содержит исчерпывающего представления о нем. Одни ученые (Т. Ю. Бурмистрова, О. А. Дмитриев, И. И. Серова) рассматривают культуру межнационального общения как совокупность ценностей и систему идей, представлений, способов и видов специфической культурной деятельности, другие (А. А. Глебов) – как качество личности, третьи (В. Г. Крысько, Н. Ф. Чипинова) – как систему или совокупность знаний, умений, видов и способов деятельности, четвертые (З. Т. Гасанов) – как уважительное отношение к лицам другой национальности. Каждая из трактовок освещает лишь частные представления о проблеме. Разнообразные определения и подходы позволили уточнить и расширить представление о дефиниции «культура межнационального общения». Так, культура межнационального общения определяется нами как совокупность специальных знаний и умений, которые обеспечивают полноценное межнациональное общение в многонациональном коллективе.

Данное понятие обладает высоким эвристическим потенциалом, может быть использовано при решении теоретических и прикладных задач различного уровня сложности и имеет все основания для того, чтобы быть отнесенным к числу важнейших понятий педагогики.

Список литературы.

1. Авксентьева А. В., Авксентьева В. А. Этнические проблемы современности и культура межнационального общения. Учебное пособие. – Ставрополь: СГПИ, 1993. – 222 с.
2. Бурмистрова Т. Ю., Дмитриев О. А. Дружбой сплоченные: культура межнационального общения в СССР. – М.: Мысль, 1986. – 252 с.
3. Гасанов З. Т. Педагогика межнационального общения. Учебное пособие. – М., 1999. – 390 с.
4. Глебов А. А. Воспитание патриотизма, толерантности и культуры межнационального общения: Учеб. Пособие. – Волгоград: Перемена, 2004. – 102 с.
5. Крысько В. Г. Социальная психология: Словарь-справочник. – Мн.: Харвест, М.: АСТ, 2001. – 688 с.
6. Серова И. И. Культура межнационального общения. – Мн.: изд-во «Университетское», 1986. – 159 с.
- Чипинова Н. Ф. Формирование культуры межнационального общения у студентов педагогического вуза в процессе профессиональной подготовки: Дис.... канд. пед. наук. – Челябинск, 2004. – 137с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Проблема профессионального самоопределения является многоаспектной психолого-педагогической проблемой. Проектирование будущего профессионального пути молодежи, учет различных социальных, экономических, правовых, медико-гигиенических информационных и др. аспектов ее развития стали особенно актуальны в настоящее время.

В психолого-педагогической литературе профессиональное самоопределение рассматривается как процесс, охватывающий весь период профессиональной деятельности личности: от возникновения профессиональных намерений до выхода из трудовой деятельности. Он пронизывает весь жизненный путь человека.

В связи с этим целью нашего исследования являлось выявление основных факторов и психологических особенностей профессионального самоопределения студентов вуза.

Проблемой профессионального самоопределения занимались и занимаются ведущие ученые-исследователи в области профессиональной ориентации (Климов Е.А., Пряжников Н.С., Ретивых М.В., Симоненко В.Д., Чистякова С.Н., Шавир П.А., Шалавина Т.Н. и др.), педагогики (Батышев С.Я., Бабанский Ю.К., Безрукова В.С., Беспалько В.П., Пидкасистый П.И., Подласый И.П., Усова А.В. и др.) и психологии (Богоявлинский В.В., Выготский Л.С., Крягжде С.П., Левитов Н.Д., Леонтьев А.Н., Немов Р.С., Павлов И.П., Петровский А.В., Платонов К.К., Рубинштейн С.Л., Ярошевский М.Г. и др.).

По мнению этих исследователей, важно, чтобы к окончанию профессионального образовательного учреждения у юношей в основном завершилось их профессиональное самоопределение, т.е. сформировалось отношение к себе как к субъекту будущей профессиональной деятельности.

Необходимость раннего завершения процесса профессионального самоопределения и резкий рост числа молодых людей, не имеющих устойчивого профнамерения и профстремления, привели к тому, что в настоящее время основными задачами формирования профессионального самоопределения молодежи становятся развитие их профессионального самосознания и потенциального профессионального призвания с учетом того, что их будущая профессиональная деятельность выступает как способ создания определенного образа жизни, путь самореализации.

Одна из задач преподавателя высшей школы в этой ситуации состоит в том, чтобы дать человеку необходимую информацию о личностных качествах, связанных с профессиональным самоопределением. Подобная психологическая информация стимулирует развитие личности, очерчивает зону возможных действий для разрешения проблем, высвечивает сильные и слабые стороны индивидуальности, намечает реальные шаги к успеху.

Диагностика факторов профессионального самоопределения позволяет, с одной стороны, получить необходимую информацию о психологических качествах учащихся, с другой – носит некоторый психокоррекционный эффект.

На процесс формирования профессионального самоопределения влияет множество факторов, как внешних (влияние родителей, друзей, престиж профессии и т.д.), так и

внутренних (уровень умственных способностей, структура интересов, развитие профессионального самосознания и др.).

Проведенная диагностика установила, что из внешних факторов на процесс профессионального самоопределения студентов наибольшее влияние оказал интерес к профессии, возможность развития способностей, жизненные перспективы и престижность профессии.

С помощью методики Дж. Холланда выявлено, что у большинства студентов наиболее выраженным типом личности является предприимчивый. Этот тип личности избирает цели, ценности и задачи, позволяющие ему проявить энергию, энтузиазм, импульсивность, доминантность, реализовать любовь к приключенчеству. Одной из причин преобладания данного типа среди остальных является влияние сложившихся социально-экономических условий и современные требования общества к молодому поколению.

Исследование самосознания как одного из факторов профессионального самоопределения у студентов показало, что у большинства из них наблюдается опережающее развитие в оценке своих личностных качеств по сравнению с оценкой своих профессиональных качеств. Испытуемые лучше представляют себя как личность вообще, то есть в совокупности моральных, физических, интеллектуальных качеств, своих интересов и склонностей, но в меньшей степени имеют представления о своем профессиональном «Я». Молодые люди идентифицируют свою принадлежность к группе (учебной), относят к определенной категории, однако выделяют себя из этой категории как личность со своими индивидуальными особенностями (достоинствами и недостатками); способны делать и делают прогнозы в отношении себя и месте профессии в своей жизни.

Исследование ценностных ориентаций как фактора профессионального самоопределения выявило, что ведущие терминальные ценности как основные цели юношей имеют профессиональную направленность. К таким ценностям относятся: творчество, возможность творческой деятельности, свобода личности как независимость в поступках и действиях, интересная работа, активная деятельная жизнь и возможность расширения своего образования, кругозора, интеллектуальное развитие. Средства, выбираемые для достижения целей жизни в студенческом возрасте, относятся к профессиональной сфере личности: ответственность, умение держать слово, честность, воспитанность, эффективность в делах.

Подводя итог проделанной работе, следует сказать, что она, по нашему мнению, имеет практическую значимость и важность. Данные, полученные в ходе исследования факторов и психологических особенностей профессионального самоопределения студентов, помогут индивидуализировать образовательный процесс и оптимизировать работу по формированию личности будущего специалиста.

М.В. Смагина, г. Ставрополь

СОЦИАЛИЗАЦИЯ ДЕТЕЙ В УСЛОВИЯХ СЕМЕЙНОГО НАСИЛИЯ

Социализация является объектом исследования нескольких наук, и, соответственно, имеются различные подходы к этому явлению. Автором термина «социализация» применительно к человеку является американский социолог Ф.Д. Гиддингс (1887г.). Толкованием термина «социализация» занимались такие ученые, как А.В. Мудрик,

определяя его как процесс усвоения и воспроизводства культурных ценностей и социальных норм; В.В. Новиков, который говорит о социализации как о сложном социально-психологическом явлении, которое представляет собой одновременно и процесс, и способ, и результат становления личности в общении и деятельности; Ч. Кули выделяет формирование собственного «Я». Социально-психологические механизмы социализации представлены в работах Н.И. Шевандрина, к ним он относит идентификацию, подражание, внушение, социальную фасилитацию, комфортность.

Социализация – это процесс приобщения к принятым в обществе и его подсистемах ценностям и нормам. Успешная социализация предполагает, с одной стороны, эффективную адаптацию человека в обществе, а с другой стороны, – способность в определенной мере противостоять обществу, то есть составлять определенный баланс между идентификацией с обществом и обособлением от него.

Личность, формирующаяся в процессе социализации и сталкивающаяся с ситуацией насилия в семье, несет в себе ядро негативизма, выражающегося в психических нарушениях (страхи, нервозность, беспокойство, неуверенность, агрессивность), в итоге ценности и нормы, которые она должна усвоить, усваиваются, только искаженно. Это дает основание говорить об ущербной социализации личности.

Под ущербной социализацией личности в социокультурном аспекте понимается искаженное негативное усвоение норм и ценностей, принятых в обществе.

Последствия насилия, проявляющиеся в последующей социализации, различаются в зависимости от формы. Результатами пережитого в детстве сексуального насилия являются нарушения внутреннего мира и морально-ценностных установок, постоянное преследование чувства вины, депрессии, трудностей в межличностных отношениях и сексуальных дисфункций. А также низкий уровень самооценки, склонность к самодеструктивному поведению, регресс в поведении.

Основными последствиями физического насилия для детей являются отсутствие контроля над своей импульсивностью, снижение способности к самовыражению, отсутствие доверия к людям, депрессии. Непосредственно после травмы могут возникать острые состояния страха. Кроме того, отсроченными последствиями физического насилия могут быть садистские наклонности.

Последствия ситуаций, которые можно квалифицировать как психологическое насилие, содержат неадекватную, чаще низкую, самооценку, подавленное состояние, плаксивость, суицидальные попытки. В семьях, где один или оба родителя алкоголики или наркоманы возможно возникновение со-зависимости, которое в последствии проявляется в аддиктивным наклонностях ребёнка.

Изучение детского опыта родителей этих детей, как правило, выявляет серьезные проблемы в их собственном детстве. Они также испытывали моральное или физическое насилие со стороны своих родителей, и в общении со своим ребенком они снова и снова воссоздают ситуацию своего детства, не умея расстаться с ней, что негативным образом отражается на их собственных семьях.

На основе результатов социологического исследования была разработана социокультурная типология подверженности насилию над детьми в семье в зависимости от применяемых форм:

1. Благополучные дети – это подростки, воспитывающиеся в довольно благополучных семейных условиях, где отношения между членами семьи строятся на основе

взаимного доверия. Данные дети общительны, веселы, в основном здоровы, отрицательно относятся к различным проявлениям девиации и имеют достаточно высокие морально-ценностные установки на свою дальнейшую жизнь (готовятся создать дружную семью, добиться уважения в обществе и иметь интересную работу).

2. **Относительно благополучные** – это дети, которые растут в семьях, где бывают разногласия и ссоры. Они чаще всего подвергаются психическому насилию. Отличаются недоверием к окружающему миру, но имеют довольно неплохую социализацию в обществе, в большинстве случаев негативно относятся к различным проявлениям девиации, отличаются нормальным здоровьем, однако у них наблюдаются и хронические заболевания. Ценностными ориентирами в жизни для них является: «иметь личную независимость», «жить честно и справедливо», «приобрести широкую известность и славу».

3. **Неблагополучные** – данная категория подростков живет в семьях, которые отличаются высокой степенью конфликтности. Имеют одного родителя – отца или мать или полную семью, где подвергаются психическому и физическому насилию. Дети плохо учатся из-за работы по дому, чаще всего замкнуты, имеют мало друзей, либо не имеют их совсем. Имеют негативные проявления поведения: курят, употребляют алкоголь, грубят родителям, участвуют в драках. Отличаются слабым здоровьем, страдают кошмарами и повышенной плаксивостью, имеют длительное подавленное настроение. Ценностными ориентирами в жизни являются: «быть любимым», «не выделяться», «быть лидером».

4. **Кризисные подростки**, несут в себе признаки неблагополучных, кроме того, в семье чувствуют себя агрессивно и (или) испытывают глубокую грусть. Отношения в семье неблагополучные: нет взаимопонимания, наблюдаются частые случаи насилия, дети подвержены не только физическому и психическому насилию, но и сексуальному, имеют большие проблемы со здоровьем: инвалидность, хронические заболевания. Очень трепетно, либо наоборот равнодушно относятся к матери. Не имеют друзей, либо имеют свою «банду», употребляют наркотики, занимаются вымогательством, воруют, уходят из школы и дома. Ценностными ориентирами в жизни для них является «иметь много денег», «иметь острые ощущения, удовольствия», «быть сильным, чтобы все боялись».

Таким образом, анализ последствий насилия говорит о том, что проблема насилия циклична: будучи взрослым и не справившись с отпечатком детской травмы, человек имеет ряд проблем внутличностного и межличностного характера, что выражается в жестокости, проявлениях насильственных ситуаций в жизни, отсутствии заботы в собственной семье; дезорганизованной и проблемной семье; отсутствии интереса к жизни, негативизме; невозможности построения конструктивного общения как внутри семьи, так и вне нее; в саморазрушающем поведении, а также в подверженности своих детей насилию с его стороны.

Список литературы.

1. Новиков В.В. – Социальная психология: феномен и наука. – М.: МАПН, 1998. – 464с.
2. Руководство по предупреждению насилия над детьми: Учебное пособие для психологов, детских психиатров, психотерапевтов, студентов педагогических вузов / Под ред. Н.К. Асановой. – М.: Владос, 1997. – 512с.
3. Синягина Н.Ю. Психолого-педагогическая коррекция детско-родительских отношений. – М.: Владос, 2001. – С. 14.
4. Шевандрин Н.И. Социальная психология в образовании. – М.: Владос, 1995. – 544с.

РАЗДЕЛ III

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ

Л.Ф. Артеменкова, г. Ставрополь

ЗНАЧЕНИЕ ДЕТСКОЙ ПСИХИАТРИИ В ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ, РАБОТАЮЩИХ С ДЕТЬМИ С ОТКЛОНЕНИЯМИ В РАЗВИТИИ

Мнение о том, что психолог, как и другие специалисты – непсихиатры, не должен заниматься психически больными, так как он с ними не встречается, а если это происходит, то ему необходимо сразу направить больного в психиатрическую больницу, не принимая участия в его судьбе, является ошибочным. Существует множество патологически измененных личностей, которые или никогда, или редко лечатся. Они находятся среди психически здоровых людей. Значительное их число среди подростков с девиантным поведением, отклонениями в развитии, нарушениями органов чувств. Они часто нуждаются лишь в коррекционных педагогических мерах. Кроме того, даже действительно психически больные, требующие лечения, могут долгое время до выраженного проявления заболевания находиться в обществе, прежде чем им будет поставлен диагноз. Обе группы психических расстройств требуют психиатрического подхода, который возможен лишь при понимании границ психического здоровья и болезни. Изучение этих границ – задача пограничной психиатрии, области, по определению П.Б. Ганнушкина, более сложной, требующей гораздо большего опыта, навыков и знания, чем психиатрия большая, где речь идет о душевнобольных в узком смысле слова [1]. Одно из приложений психиатрических знаний – выявление разнообразной психопатологической симптоматики, нередко наблюдающейся у лиц с отклонениями в развитии, речевой патологией, нарушениями органов чувств. В то время, когда некоторые психологи и педагоги считают себя вправе не овладевать психиатрией в достаточной степени, человек без всякого психологического образования (администратор, юрист, просто обыватель) полагает, что он весьма компетентен в этой отрасли медицинских знаний и пытается делать свои заключения, нередко приносящие вред тому, кого они касаются.

Детская психиатрия, объединяя медицинские знания, дает профессионалу, работающему в области специальной педагогики и психологии, необходимые предпосылки для формирования его мировоззрения. По мнению Д.Д. Плетнева, нет соматических болезней без психических, из них вытекающих отклонений, как и нет психиатрических заболеваний, изолированных от соматических симптомов[6]. Психика каждого больного ребенка не остается безучастной при любом соматическом заболевании. Хорошо описал психическое состояние соматически больного А.Р. Лурия: «... весь этот огромный внутренний мир больного, который состоит из весьма сложных сочетаний

восприятия и ощущения, эмоций, аффектов, конфликтов, психических переживаний и травм» [5]. Эта комплексная реакция должна учитываться психологом и всеми, кто работает с детьми, во время их даже кратковременных болезней, не боясь недооценить психическое состояние, не переоценить его. При этом оценка психического состояния больного будет тем правильнее, чем точнее определен тип личности заболевшего. Без осознания профессионалом факта целостности душевного и телесного невозможно успешно распознавать нервно-психические расстройства, помогать больным и консультировать здоровых детей.

Изучение распространенности психических заболеваний свидетельствует об увеличивающемся числе психических больных среди взрослых и детей, что не может не привести специального психолога и педагога к выводу о необходимости проведения в детско-подростковой популяции, являющейся контингентом повышенного риска, психопрофилактики. Так же необходимо использовать методики выявления групп детей повышенного риска.

Но никакая превентивная деятельность невозможна без организации соответствующей работы среди, педиатров, педагогов, работников открытых и закрытых детских учреждений, администраторов, родителей больных, представителей различных организаций, готовых помогать детям. Для специальных психологов и педагогов огромное значение имеет знание методик работы с семьей, так как 80 % психогенных расстройств (неврозов, нарушений поведения), возникающих в детском возрасте, обусловлено неблагоприятной семейной ситуацией. Психопрофилактика должна быть приоритетной по отношению к любым другим видам деятельности: консультированию, коррекционно-педагогическим мерам по воздействию на детей и подростков и др.[3].

Знания детской психиатрии необходимы для определения границ компетентности психиатров в отношении курируемых детей и очертании этого контингента. Полученные сведения позволяют уточнить особенности психического состояния детей, учесть возрастную специфику патопсихологии, без которой невозможен эволюционный подход к диагностике созревающей личности, понимание динамики заболевания и лечения в соответствии с возрастом больного.

Определенная психиатрическая подготовка дает специальным психологам и педагогам возможность правильно определить, имеются ли у детей отклонения, и направить их при необходимости в то или иное детское учреждение с учетом наличия или отсутствия психопатологических симптомов. Кроме того, для совместной работы с врачами (педиатром, психиатром, неврологом) необходимо знать симптоматику нервно-психических расстройств. Не ориентируясь в ней, невозможно правильно составить психологическое заключение в случае подозрения на наличие психического заболевания. Консультируя родителей, педагогов и других специалистов, работающих с детьми, психологи должны использовать сведения из возрастной психиатрии для успешной абилитации и реабилитации больных детей и подростков [4].

Знание отдельных симптомов и синдромов, наиболее часто встречающихся психических заболеваний способствует более точной и ранней диагностике различных вариантов нарушений поведения и патологического развития личности, умению дифференцировать невротические и психотические расстройства, распознать у детей припадочные состояния и нетипичные проявления эпилептической болезни.

Особое значение знание психиатрии имеет для анализа психических аномалий при речевой патологии, некоторых поведенческих нарушений, парциальных форм психического недоразвития и задержек психического развития, так как это позволяет более точно диагностировать структуру психических расстройств и составлять рекомендации по коррекционной педагогике и абилитации детей с отклонениями в развитии [4].

Так же при изучении психиатрии происходит обучение пониманию необходимости исследований не только больного ребенка, но и его семьи для диагностики и оценки динамики психических нарушений под влиянием терапии. Осваивается специфика сбора субъективного анамнеза жизни и болезни от больного ребенка. Из объективного анамнеза, собранного не от самого больного, а от его окружающих (по возможности не заинтересованных свидетелей его болезни), прежде всего от родителей и родственников, может быть получен материал, который, возможно, станет решающим для установления диагноза. Анамнез так же является источником сведений о родителях больного. Сбор анамнеза требует от специалиста определенных личностных и профессиональных качеств, таких как вдумчивость, внимательное отношение к больному, правдивость, простота в общении без лицемерной слащавости. В связи с длительностью психических заболеваний, повторностью приступов, возможностью неполного выздоровления особенную роль играет катамнез (прослеживание судьбы больного), исследованию которого следует учиться [5].

Психологам крайне необходимы знания методов патопсихологической диагностики. Для оценки уровня интеллектуального функционирования, особенностей созревания личности в целом, выявления психотравмирующих комплексов, диагностики психических дефектов, установления функционального диагноза психологи должны освоить и использовать соответствующие методики и правильно их интерпретировать.

Уровень профессионального мастерства не может быть высоким без знания современных систематик заболеваний: «Международной классификации болезней (10 пересмотра) – МКБ-10», «Диагностического и статистического руководства по психическим заболеваниям» Американской ассоциации психиатрии (DSM-IV) и др. Освоение этих систематик позволит специалисту не только правильно кодировать психические расстройства, но и успешно проводить их дифференциальную диагностику(3).

Специальный психолог, кроме того, нуждается в приобретении навыков психологического и нейропсихологического исследования, способного в сомнительных случаях уточнить диагноз, облегчить дифференциальный диагноз заболевания, а так же оценить течение заболевания и степень успешности его лечения.

Без знаний социальной психиатрии невозможно оценить степень опасности того или иного заболевания сложно осуществлять превентивные меры в отношении групп повышенного риска (2). В настоящее время это особенно актуально, так как очень быстрые социальные и экономические изменения в стране приводят к росту нервно-психических расстройств, алкоголизации и наркотизации. Волнующее многих специалистов раннее нарушение детского здоровья объясняется в первую очередь неблагополучием в семьях, нестабильностью материального положения, конфликтами между ее членами, пренебрежением родительскими обязанностями и т.д. Социальная психиатрия разрабатывает правовые нормы, защищающие права несовершеннолетних больных и регламентирующие работу с ними. Она же формулирует правила, определяющие

щие, кого из детей и когда следует консультировать у детско-подросткового психиатра, кто и при каких условиях направляется в стационарные учреждения.

Изменение структуры семьи, новое положение женщины в обществе, более свободная сексуальная мораль, акселерация подростков, опасность заболевания СПИДом и другими заболеваниями, передающимися половым путем, – все это у детей и, особенно подростков, в процессе возрастных изменений создает психологические трудности, а иногда приводит и к нервно-психическим расстройствам. Это важный аргумент в пользу преподавания психологам закономерностей психосексуального развития и его аномалий, а так же основ полового воспитания [2].

Главным в работе специального психолога, кроме глубокого профессионализма, должно быть способствование созданию обязательной высокой моральной атмосферы, являющейся необходимым условием оказания помощи нуждающимся в них детям и подросткам.

Список литературы.

1. Ганнушкин П.Б. Клиника психопатий, их статика, динамика, систематика. – М., 2000.
2. Иовчук Н.М., Северный А.А., Морозова Н.Б. Детская социальная психиатрия для неспециалистов. – СПб., 2006.
3. Исаев Д.Н. Психопатология детского возраста. – СПб., 2006
4. Ковалев В.В. Психиатрия детского возраста. – М., 1995.
5. Руководство по психиатрии: В 2 т. / Под ред. А.С. Тиганова. – М., 1999.
6. Юдин Т.И. Очерки истории отечественной психиатрии. – М., 1951.

О.В. Бережная, г. Ставрополь

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ СОЦИАЛЬНО-АДАПТИВНОЙ ЛИЧНОСТИ ВОСПИТАННИКА ДЕТСКОГО ДОМА

Формирование социально-адаптивной личности воспитанника детского дома является одним из приоритетных направлений в работе коллективов детских государственных учреждений. На сегодняшний день мы часто сталкиваемся с проблемой социальной адаптации детей-сирот, включая постинтернатную адаптацию.

Развитие сети учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, является актуальной проблемой нашего государства. Сложившаяся ситуация в России диктует необходимость реформирования интернатных учреждений, совершенствования форм, методов воспитания и социализации увеличивающейся армии детей-сирот. Получил разрешение вопрос о статусе детских домов семейного типа. 2.01.2000 г. принят Закон о внесении в Семейный кодекс такой формы устройства детей, оставшихся без попечения родителей, как детский дом семейного типа. Однако разработка положения об их деятельности осуществляется с большими трудностями.

Несомненно, проблема совершенствования законодательной базы сохраняет свою актуальность. Особого внимания требуют вопросы деятельности органов управления муниципального уровня, основной функцией, которой является создание эффективных механизмов реализации законов, устанавливаемых на федеральном и региональном уровне. Одним из таких механизмов в последние годы признается программа социального развития муниципальной территории.

Анализ педагогической и социально-психологической литературы дал нам возможность отследить в понятийном аппарате основные категории адаптированности личности (А.Г. Маслов, Ж. Пиаже, В.А. Юницкий, В.Д. Ладыгин, О.И. Зотова, И.К. Кряжева, Л. В. Шпак).

В широком смысле адаптация понимается как приспособление к окружающим условиям. У человека адаптация имеет два спектра: биологический и психологический.

Биологическая адаптация – приспособление организма к устойчивым условиям среды (температура, атмосферные изменения и др.)

Психологическая адаптация пересекается с понятием «социальная адаптация» и означает приспособление человека как личности к существованию в обществе в соответствии с требованиями этого общества и с собственными потребностями, мотивами, интересами. При множестве подходов к понятию «адаптация» мы считаем, что социальная адаптация – это интегративный показатель состояния человека, связанный с освоением личностью новой социальной среды, норм, ценностей данного общества, приобретением умений и навыков в организации собственного образа жизни, характеризуется способностью к труду, обучению, к самообслуживанию.

Разрабатывая процесс сопровождения детей-сирот, необходимо выстроить комплексный подход к решению этой проблемы, создать особые условия воспитания и компенсировать проблемы в социальной адаптации.

Основой социализации детей-сирот является трудовая подготовка. В связи с этим в образовательных учреждениях изменяется содержание трудового обучения в сторону его индивидуализации. Применительно к местным условиям сельские дети приобщаются к земле, городские получают дополнительно навыки индивидуальной трудовой подготовки.

Опираясь на данное определение, можно выделить некоторые основные направления в работе с детьми-сиротами, способствующие формированию социально-адаптированной личности. Так, выдающийся педагог А.А. Католиков, занимавшийся воспитанием детей-сирот, изучив и поняв их боль и страдания, внедряя инновационные подходы к системе воспитательных мероприятий, пришел к мнению, что в основе воспитания достойной личности, способной уверенно войти в общество, должно лежать трудовое воспитание. А. А. Католиков изучил, развил и продолжил теорию трудового воспитания А.С. Макаренко, созданную в 20-е годы XX века для детей-беспризорников. В январе 1993 г. интернат для детей-сирот г. Сыктывкар был преобразован в агрошколу-интернат. При активном участии Александра Александровича были составлены специальные программы по трудовой и профессиональной подготовке воспитанников. В получении профессии он видел основной путь социальной защищенности детей-сирот и их адаптации в обществе.

Машукский детский дом имени Н.К. Крупской, находящийся на территории Ставропольского края, работает по программе «Духовность – основа социализации личности воспитанников детских домов». Ведущей идеей этой программы является подготовка детей-сирот к самостоятельной жизни, к пониманию общечеловеческой этики; воспитание индивидуальности личности, способной сохранять и преумножать культурные и духовные ценности, готовой к творчеству во всех сферах деятельности, умению реализовать свободу выбора, способной сохранять родственные связи и проявлять заботу о старших и младших.

Можно привести много примеров работы детских государственных учреждений по разным направлениям, но цель их работы одна – это социализация и адаптация воспитанников, создание наиболее благоприятных условий проживания, обучения и воспитания, наиболее приближенных к домашним. Поэтому в настоящее время многие ученые занимаются проблемами сопровождения детей-сирот и разрабатывают комплексные мероприятия, направленные на коррекцию недостатков развития, на формирование всесторонне развитой личности, учитывая при этом индивидуально-половые, этнические особенности детей. Формирование социально-адаптивной личности воспитанников детских домов предполагает наличие совокупности организационно-педагогических и социально-психологических условий, способствующих эффективности этого процесса.

Н.М. Борозинец, г. Ставрополь

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Современный этап развития образования ориентирует на создание условий для полноценного развития ребенка, основываясь на целостном подходе к формированию развивающей среды. Проблема социально-психологической адаптации детей представляет в настоящее время актуальную и значимую научную проблему. Ее востребованность психологической и педагогической практикой обусловлена самой ситуацией развития личности ребенка на современном этапе.

Анализ научной литературы показывает, что проблема социально-психологической адаптации является междисциплинарной и рассматривается в психологических, философских, педагогических, медицинских, биологических, социальных исследованиях. Различные аспекты адаптации освещаются в трудах Т.А. Аристовой, Ю.А. Александровского, Л.М. Вильдавской, В.П. Казначеева, И.И. Мамайчук, Ф.З. Меерсона, А.Г. Москвиной, В.С. Ротенберга, Б.С. Смирнова, Ю.Б. Темпера и др.

Особое значение приобретает проблема социально-психологической адаптации детей с проблемами в развитии, в том числе и с речевой патологией, что обусловлено, с одной стороны, имеющимися у них отклонениями в психическом и физическом развитии и, с другой стороны, недостаточным совершенством самой системы социальных отношений, которая в силу определенной жесткости требований к своим потенциальным субъектам оказывается недоступной для них. Поэтому задачи изучения особенностей социально-психологической адаптации, условий целенаправленного воздействия на развитие социально-значимых умений и навыков детей дошкольного возраста с нарушениями речи стали центром многочисленных исследований (М.И. Шишкова, О.А. Слинько, А.В. Закрепина, Л.М. Щипицина и др.).

У детей с нарушениями речи по данным таких авторов, как Р.Е. Левина, М.Е. Хватцев, С.С. Ляпидевский, Н.А. Никашина, Н.Н. Трауготт, И.Т. Власенко, В.В. Юртайкин, М.В. Богданов-Березовский, Р.А. Белова-Давид, Н.М. Уманская, Л.Р. Давидович, Л.И. Шипицина, Л.С. Волкова и др., особенности психического развития, несформированность социальных умений и навыков накладывает отпечаток на процесс социально-психологической адаптации детей с нарушениями речи, что выражается в трудности установления контактов, в усвоении социальных ролей и социального опыта.

Данное исследование было направлено на изучение особенностей социально-психологической адаптации детей дошкольного возраста с нарушениями речи, а так же разработку системы коррекционной работы по оптимизации процесса социально-психологической адаптации.

Для решения диагностических задач мы определили комплекс методов направленных на изучение и оценку уровня социально-психологической адаптации детей дошкольного возраста с нарушениями речи и с нормальным психофизическим развитием. В исследовании мы использовали следующие методы наблюдения и беседы. Эти методы позволили зафиксировать общие особенности социально-психологической адаптации, свойственные для детей с нормальным психофизическим развитием и для детей с нарушениями речи. Параметрами исследования выступали составляющие социально-психологической адаптации, выделенные А.В. Закрепиной:

- Форма общения ребенка со взрослым;
- Средства общения ребенка со взрослым;
- Способы усвоения общественного опыта;
- Сформированность у ребенка представлений о себе;
- Сформированность представлений о других людях;
- Сформированность представлений об окружающем мире;
- Адекватность поведения в зависимости от ситуации;
- Сформированность социально-бытовых умений и навыков.

Оценка параметров социально-психологической адаптации осуществлялась по четырехбалльной системе на основе сформированных социальных знаний, умений и навыков, что позволило выделить 4 уровня социально-психологической адаптации детей дошкольного возраста: высокий, достаточный, средний и низкий.

Для проведения исследования было сформировано две группы: контрольная (дети с нормальным психофизическим развитием) и экспериментальная (дети с общим недоразвитием речи) по 10 человек в каждой.

Диагностика уровня социально-психологической адаптации детей дошкольного возраста с нарушениями речи показала значительные отличия по сравнению с детьми с нормальным психофизическим развитием той же возрастной категории. В количественном отношении результаты выглядят следующим образом: если в контрольной группе из 10 детей 7 оказалось на высоком уровне и 3 ребенка на достаточном, то из 10 детей экспериментальной группы на высоком уровне не оказалось ни одного ребенка, 2 ребенка соответствовали достаточному уровню, и по 4 ребенка – среднему и низкому.

Выявленные особенности заключаются в низком уровне общения с окружающими людьми, несформированностью представлений о себе, о других людях, слабостью, фрагментарностью представлений об окружающем. Это в свою очередь отражается на взаимодействии детей со сверстниками и взрослыми, ведет к неадекватности поведения в быту, несформированности социально значимых умений и навыков к трудностям самостоятельного накопления социального опыта.

Список литературы.

1. Березин Ф.Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека. – Л. 1988.
2. Закрепина А.В. Педагогическая помощь семье воспитывающей ребенка дошкольного возраста с умственной отсталостью. // Дефектология. – 2004. – № Казначеев В.П. Современные проблемы адаптации. – Новосибирск: Наука. 1980.

3. Московкина А.Г. Проблемы социальной адаптации и социальной защиты лиц с недостатками генотипа. // Дефектология. – 1994. – № 1.
4. Слинько О.А. К изучению проблемы межличностных отношений дошкольников с нарушениями речи // Дефектология. – 1995. – № 1.
5. Специальная педагогика /Под ред. Н.М. Назаровой. – М., 2000.

Я.И. Гостунская, г. Ставрополь

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ДЕВИАНТНОЙ ВИКТИМНОСТИ

В настоящее время теоретический и практический интерес к проблеме девиантной виктимности чрезвычайно высок. Это обусловлено как актуальной необходимостью переосмысления понятия «норма» в социальном взаимодействии и приемлемых вариантов отклонения от неё (например, творчество, творческое самовыражение в таких направлениях искусства как перформенс), так и расширением толкования понятия «жертва». Обозначенная необходимость должна отвечать задачам предотвращения негативных вариантов отклоняющегося поведения (девиаций) и со стороны их возможных причин и предрасположенности (виктимность). На стыке этого «отклонения» и «предрасположенности» обнаруживают себя явления девиантной виктимности.

Анализ понятий и содержательных характеристик виктимности и девиантного поведения дает возможность и основание определить специфику девиантной виктимности и сделать следующие заключения.

1. *Девиантная виктимность является частным случаем виктимности и важным индивидуально-характерологическим основанием девиантного поведения.* Подросток, обладающий специфичными чертами, позволяющими диагностировать его как жертву неблагоприятных условий социализации, может не проявлять девиантных форм поведения (данный факт в большей мере характерен для потенциальных и латентных типов жертв). Так, ребенок с определенными задатками, например, музыкальными, не сможет их полностью реализовать или даже узнать о них, если живет и воспитывается в условиях, не позволяющих это сделать («глухой» поселок, другие семейные приоритеты и т.п.). В то же время виктимность как психологическое свойство личности, приобретаемое в процессе онтогенетического развития, может стать причиной и определять механизмы девиантного поведения.

2. *Началом формирования девиантной виктимности можно считать младший подростковый возраст.* Формирование виктимности возможно еще с процессов внутриутробного развития, тогда как её окончательное становление и закрепление характерного типа относится к подростковому возрасту. В отношении девиантности и девиантного поведения исследователи четко проводят возрастную грань, для того чтобы не смешивать многочисленные детские «нарушения норм» по их незнанию, неосознанности, неинтериоризированности со зрелыми, зачастую осознанными, устойчивыми формами девиации. Об отклоняющемся поведении можно говорить только начиная с 11-12 лет [1], окончательное его формирование, как правило, происходит в старшем подростковом возрасте. Следовательно, о сформированной девиантной виктимности правомерно говорить по достижению ребенком 11-12 лет.

3. *Девиянтная виктимность может быть двух видов: позитивная и негативная.* Учитывая тот факт, что к отклоняющемуся поведению относятся и крайне выраженные формы творчества и креативности (например, гениальность) [4; 5] и, как правило, связанные с ними нарушения адаптации (высокий уровень виктимности), мы выделяем позитивную девиантную виктимность. Иными словами, субъективные (высокие творческие и интеллектуальные способности) и объективные (например, уровень притязаний родителей в отношении собственного ребенка) факторы виктимизации подростка способствуют формированию позитивного девиантного поведения.

4. *Существует ряд субъективных и объективных факторов, обуславливающих формирование позитивной и негативной девиантной виктимности.* В качестве критерия для их выделения определяют специфическое «наложение» в подростковом возрасте субъективных и объективных факторов, обуславливающих формирование виктимности и субъективных и объективных факторов, обуславливающих формирование различных форм позитивного и негативного девиантного поведения.

К объективным факторам формирования негативной девиантной виктимности можно отнести следующие:

1. Развод и ссоры родителей, пьянство, аморальность родителей, жестокое обращение с подростком без возможности адекватной ответной эмоциональной и поведенческой реакции с его стороны (на наш взгляд, феномен «идентификация с агрессором», установленный Э. Милгрэмом в исследованиях 1963 года – одна из форм девиантной виктимности, которая может приобретаться под воздействием описываемого фактора).

2. Низкий социально-экономический уровень семьи, особенно на фоне более благополучных в материальном плане сверстников. Представление о «легких деньгах», весьма распространенное у современных подростков, и толкающее на совершение девиаций различной степени «тяжести» – суть девиантная виктимность, основанная на данном факторе.

3. Травля со стороны группы сверстников и вхождение в девиантную субкультуру сверстников. Этот фактор образован от виктимности и от девиантности и подразумевает, что жестокое обращение сверстников с подростком может выступать одной из причин его виктимизации или перехода из потенциального типа жертвы в реальный. В качестве компенсирующей стратегии подросток может включаться или «быть включенным» в различные девиантные группы сверстников.

К объективным факторам, обуславливающим формирование позитивной девиантной виктимности, можно отнести завышенные требования семьи и значимого окружения к проявлениям творческих и интеллектуальных способностей подростка за счет ограничения реального взаимодействия со сверстниками. Родители, особенно с высоким образовательным, социальным и культурным уровнем, личностными и социальными притязаниями в отношении ребенка могут «культивировать» его неординарность, не осознавая сложностей, которые он может испытывать в ситуации взаимодействия со сверстниками и другими взрослыми. Деадаптированность, в частности, нарушения социальной перцепции подростков с позитивно отклоняющимся поведением – вариант позитивной девиантной виктимности.

Субъективными факторами негативной девиантной виктимности выступают:

1. Дефицит ценностных ориентаций подростка.

2. Индивидуально-типологические особенности: сенситивность; личностная тревожность; эмоциональная ригидность, вязкость или лабильность, огрубление; склонность к быстрому формированию стойких поведенческих стереотипов; склонность к соматизации переживаний; низкая адаптивность (неспособность быстро и эффективно изменять свое поведение в ответ на изменения ситуации).

3. Снижение уровня мотивации и нарушения саморегуляции личности: ограниченные круг потребностей, дефицит целеполагания (неумение ставить цели, планировать, последовательно реализовывать план); преимущественное использование примитивных механизмов психологической защиты, высокий конформизм, экстернальный локус контроля.

4. Дефицит ресурсов личности (компенсаторных возможностей) [3; 7].

К субъективным факторам формирования позитивной девиантной виктимности можно отнести: высокую степень развития специальных способностей, интеллекта, креативности; заниженную самооценку; самокритичность и повышенный уровень требований к себе, явно выраженный интернальный локус контроля, высокий уровень эмоциональной напряженности, личностной и ситуативной тревожности.

Формы проявления негативной и позитивной девиантной виктимности, по нашему мнению, соотносятся с формами негативного и позитивного девиантного поведения. Так, например, употребление наркотиков как негативная поведенческая девиация сочетающаяся с высоким уровнем виктимности является формой проявления негативной девиантной виктимности. Примером позитивной девиантной виктимности может служить социальное творчество подростка в сочетании с высоким или среднестатистическим уровнем виктимности.

В качестве основных психологических характеристик личности подростка с девиантной виктимностью выступают:

- в когнитивной сфере: 1) иррациональные установки создающие проблемы социального функционирования личности. К таковым А. Эллис относит: установки должностования, катастрофические установки, установки обязательной реализации своих потребностей, оценочные установки; 2) деформированная Я-концепция (Е.В. Руденский) [7], основанная на противоречивости самооценок подростка и неадекватных представлений о самом себе (неконгруэнтность Я-реального и Я-идеального, согласно Л.Н. Собчак); 3) экстернальный локус контроля [6]; 4) нарушенная социальная идентичность как способность к социальному действию в соответствии с существующей системой ролевых ожиданий [1; 2]; 5) дефицит ценностных ориентаций [2; 3; 8].

- в эмоциональной сфере: 1) высокий уровень личностной и ситуативной тревожности; 2) эмоциональная ригидность; 3) эмоциональная вязкость; 4) эмоциональное огрубление; 5) алекситимия; 6) акцентуированность характера; 7) низкий порог стрессоустойчивости [9]; 8) нарушения эмоционально-перцептивной сферы, а именно неадекватная трактовка чувств и переживаний других людей.

- в поведенческой сфере: проявление типичных форм отклоняющегося поведения, причинами которого является сформированное у подростка в процессе социализации психологическое свойство – виктимность.

Итак, девиантная виктимность – это устойчивое свойство личности как жертвы комплексного воздействия неблагоприятных субъективных и объективных факторов социализации, выражающее её дезадаптивность и проявляющееся в различных формах отклоняющегося поведения. Так, подростки с девиантной виктимностью исполь-

зуют отклоняющиеся от норм модели поведения для преодоления дезадаптированности (тревожность, низкий уровень самопринятия, эмоциональный дискомфорт и проч.).

Список литературы.

1. Беличева, С.А. Основы превентивной психологии. – М.: Редакционно-издательский центр Консорциума «Социальное здоровье России», 1994. – 221 с.;
2. Зайдулина, Г.Г. Педагогические условия социально-педагогической профилактики и коррекции девиантного поведения подростков в семье: дис. ... канд. пед. наук/ Г.Г. Зайдулина. – Челябинск, 2000. – 198с.
3. Змановская, Е.В. Девиантология: (Психология отклоняющегося поведения). – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 288с.
4. Кон, И.С. Психология юношеского возраста: (Проблемы формирования личности). – М.: Просвещение, 1979. – 175 с
5. Менделевич, В. Д. Психология девиантного поведения. – М.: «МЕДпресс», 2001. – 432 с.
6. Реан, А.А. Локус контроля делинквентной личности //Психологический журнал. – 1994. – Т.15. – №2. – С.52-56.;
7. Руденский, Е.В. Психология отклоняющегося развития личности. – Новосибирск: Наука, 1998. – 134с;
8. Хагуров Т.А. Введение в современную девиантологию/Под ред. Драча Г.В.. – Ростов-на-Дону, 2003. – 343с.
9. Христенко, В.Е. Психология жертвы. – Харьков: Консум, 2001 – 256 с.

Е.В. Дворядкина, г. Ставрополь

НАРКОМАНИЯ И ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ЕЁ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОФИЛАКТИКИ

Феномен наркомании за последние годы приобрёл острейшую социально-нравственную и экономическую значимость. Сегодня в России каждый третий старшеклассник успел попробовать на себе действие наркотических веществ. Подростковая и юношеская наркомания в настоящее время перерастает в проблему национального бедствия. Наркотики в молодежной среде распространяются подобно цепной реакции, тогда как осведомленность учителей и родителей по данному вопросу оставляет желать лучшего.

В настоящее время проблема наркомании стала весьма актуальна и перед обществом назрела необходимость всестороннего изучения данной проблемы, разработка методов и форм организации педагогической профилактики наркомании, а также подготовка специалистов для оказания педагогической помощи лицам, страдающим наркотической зависимостью.

Наркомания (от греч. *nrkē* – оцепенение и *mania* – безумие, неистовство), психоневрологическое расстройство, при котором жизнедеятельность организма поддерживается на удовлетворительном уровне при условии постоянного приёма наркотического вещества, ведёт к глубокому истощению физических и психических функций, деградации личности [6, с. 1152].

Одно из основных условий развития наркомании является непонимание человеком опасности приёма наркотиков. При эмоциональной неустойчивости людей, психической незрелости и при непринятии социальных норм – опасность наркомании возрастает. Наркомания распространяется по средствам дурных примеров, давления нездоровой микросоциальной среды, отсутствия положительных интеллектуальных и социальных установок.

Обращаясь к историческим корням появления наркомании в обществе, становится очевидно, что люди употребляли наркотики растительного происхождения. В литературе отмечается, что ещё в раннем палеолите состоялось первое знакомство с наркотиками. Известно, что индийцы, шумеры, древние греки, китайцы, ацтеки и племена Сибири хорошо знали действие некоторых наркотиков [4, с.5].

Массовое употребление наркотиков в Европе началось в девятнадцатом веке, в период, когда группа интеллектуальных авантюристов начала экспериментировать над собственным сознанием, употребляя наркотики, привезенные из Египта и Индии [4, с15].

В настоящее время многие исследователи данной проблемы пришли к выводу, что прием наркотиков, а также других психоактивных веществ является не симптомом конкретного заболевания, а симптомом культуры, симптомом психологического состояния общества [3, с.4].

Раскрывая данный вопрос, мы не можем не отметить значимость профилактики аддикций. Педагогическая профилактика наркомании среди школьников и подростков может проходить по следующим формам:

- Лекция. Самая популярная среди взрослых и самая нелюбимая среди учащихся форма педагогической профилактики. В то же время лекция может быть вполне эффективной и информативной формой работы [1, с 6].

- Тренинговые занятия. Это форма специально организованного общения, эффект воздействия от которого основан на активных методах групповой работы. В ходе тренинга успешно решаются многие проблемы развития личности подростка, которые педагогу не удается решать каким-то иным путем [1, с.10].

- Игры. В отличие от игры вообще в педагогической профилактике игра обладает существенным признаком – наличием четко поставленной цели и соответствующего ей педагогического результата. Игра как форма организации педагогического процесса обладает целым рядом преимуществ. Во-первых, она обеспечивает всем участникам равноправные, активные роли, создает условия для проявления творческой активности. При этом подросток не просто воспринимает готовые суждения, нормативные представления и т. д., а в ходе игры участвует в их формировании. Во-вторых, педагогическая игра вне зависимости от ее содержания выполняет целый ряд задач: социализирующую (позволяет подростку проиграть различные модели поведения, проверив их эффективность), коммуникативную (абсолютное большинство игр предполагает взаимодействие с другими людьми), диагностическую (позволяет педагогу выявить возможные проблемы подростка), коррекционную (игровой процесс обеспечивает возможность изменить, скорректировать личностные характеристики подростка, при этом процесс изменения осуществляется естественно, незаметно для самого подростка) [1, с.12].

- 1. Проектная деятельность. Этот вид деятельности ориентирован на самостоятельность, творческую активность подростков, дает возможность ощутить свою социальную значимость, получить опыт взаимодействия со сверстниками [1, с.14].

2. Дискуссионные формы. Их основная задача заключается в формировании личной позиции в отношении той или иной проблемы, значимой, интересной для подростков. Дискуссия может быть организована в форме круглого стола, ток-шоу, брейн-ринга и т. п. [1, с. 15].

Исходя из всего вышесказанного, становится очевидным, что основной задачей педагогической профилактики является предотвращение реального знакомства с наркотиками и предупреждение возникновения у подростков установки на наркотизацию – желания попробовать опасное вещество. Для этого необходимым для подростков считается эмоционально-положительное отношение с окружающим миром, умение решать проблемы, реализовывать возникающие потребности за счет собственных знаний и умений. И здесь становится очевидным, что задачи профилактики целиком и полностью совпадают с задачами воспитания.

Для всех нас очевидно, что формирование устойчивости к негативному влиянию среды является длительным и сложным процессом, в основе которого лежит освоение социальных навыков и поэтому, чем раньше подросток научится общаться с окружающим его социумом, по тем правилам и нормам которые приняты в этом социуме, чем раньше научиться вести себя в конфликтных и стрессовых ситуациях и овладеет способами самореализации, тем меньший соблазн для него будут представлять наркотики.

Список литературы.

1. Березин С. В, Лисецкий К. С. Психология ранней наркомании
2. Данилин А., Данилина И. Как спасти детей от наркотиков. Врачи предупреждают. – М.: ЗАО Изд-во Центрполиграф, 2001.
3. Лисецкий К.С., Мотынга И.А. «Психология и профилактика ранней наркомании». – Самара, 1996.
4. Макеева А.Г. Педагогическая профилактика наркотизма: Методическое пособие для учителя/ Под редакцией М.М. Безруких. Москва, «Просвещение» – 2005 г.
5. Пути и методы предупреждения подростковой и юношеской наркомании / Под ред. С.В. Березина, К.С. Лисецкого, И.Б. Орешниковой. – Самара: Изд-во «Самарский университет», 1999.
6. Российская педагогическая энциклопедия. – М., 2000.

Е.В. Евмененко, г. Ставрополь

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Рассмотрение вопросов, связанных с подготовкой специалистов в той или иной области невозможно без анализа актуальных тенденций, характеризующих состояние данной профессиональной сферы. Это позволит более точно моделировать профессиональную педагогическую деятельность с учетом социального заказа.

Специальное образование, являясь неотъемлемой частью системы общего образования, развивается с учетом целого ряда факторов и выступает результатом взаимодействия социально-экономической, культурно-исторической, демографической и других сфер общества.

В этой связи проблеме совершенствования содержания, организации и качества профессионально-педагогической подготовки специалистов уделяется большое внимание в научной и организационно-методической работе факультета специальной педагогики СГПИ.

На факультете проводится работа, направленная на подготовку специалиста, для которого характерна гуманистическая профессиональная направленность, стремление применять и совершенствовать полученные знания, опыт и способности в избранной профессии, который умеет понимать других людей, их проблемы, сложности и трудности взаимоотношений с окружающим миром, обусловленные структурой дефекта, владеет основами прогнозирования и проектирования личностного развития, обладает оптимизмом и верой в другого человека.

Сегодня мы хорошо понимаем, что успешность педагогической деятельности зависит не только от уровня овладения профессиональными знаниями, но и от уровня коммуникативной культуры педагога, формирование которой является одной из важных задач профессионального становления педагога и особенно его саморазвития и самовоспитания. Коммуникативная культура для педагога является необходимым профессиональным качеством.

Коммуникативная культура педагога – это, прежде всего, культура человеческих взаимоотношений, основу которых составляет общительность. Это такое свойство личности, которое проявляется в устойчивом стремлении к контактам с людьми и которое сочетается с быстротой установления контактов. Наличие у педагога общительности, осознаваемой им самим и отмечаемой у него другими людьми, является показателем достаточно высокого коммуникативного потенциала.

По мнению Е.А. Руденского, можно говорить о коммуникативной культуре личности как о системе качеств, включающей творческое мышление; культуру речевого действия; культуру самонастройки на общение и психоэмоциональной регуляции своего состояния; культуру жестов и пластики движений; культуру восприятия коммуникативных действий партнёра по общению; культуру эмоций.

Все коммуникативные умения можно объединить в четыре группы:

- быстро и правильно ориентироваться в условиях внешней ситуации общения;
- правильно планировать свою речь, т.е. содержание акта общения;
- находить адекватные средства для передачи этого содержания (верный тон, нужные слова и т.д.);
- обеспечивать обратную связь.

Формирование коммуникативной культуры у студентов-дефектологов в процессе профессиональной подготовки в вузе становится возможным при соблюдении ряда условий:

- развитие у студентов-дефектологов коммуникативной компетентности, эмпатии, рефлексии;
- развитие толерантности и ценностного отношения к детям с ограниченными возможностями здоровья;
- формирование умения оптимистически воспринимать результаты своего коррекционно-педагогического воздействия.
- проведение целенаправленных систематических занятий по формированию коммуникативной культуры у студентов-дефектологов;

В коммуникативной культуре педагога проявляются уровень его нравственной воспитанности, обаятельность, аттрактивность (привлекательность). Обладая определённым уровнем коммуникативной культуры, педагог вступает в общение, имея оп-

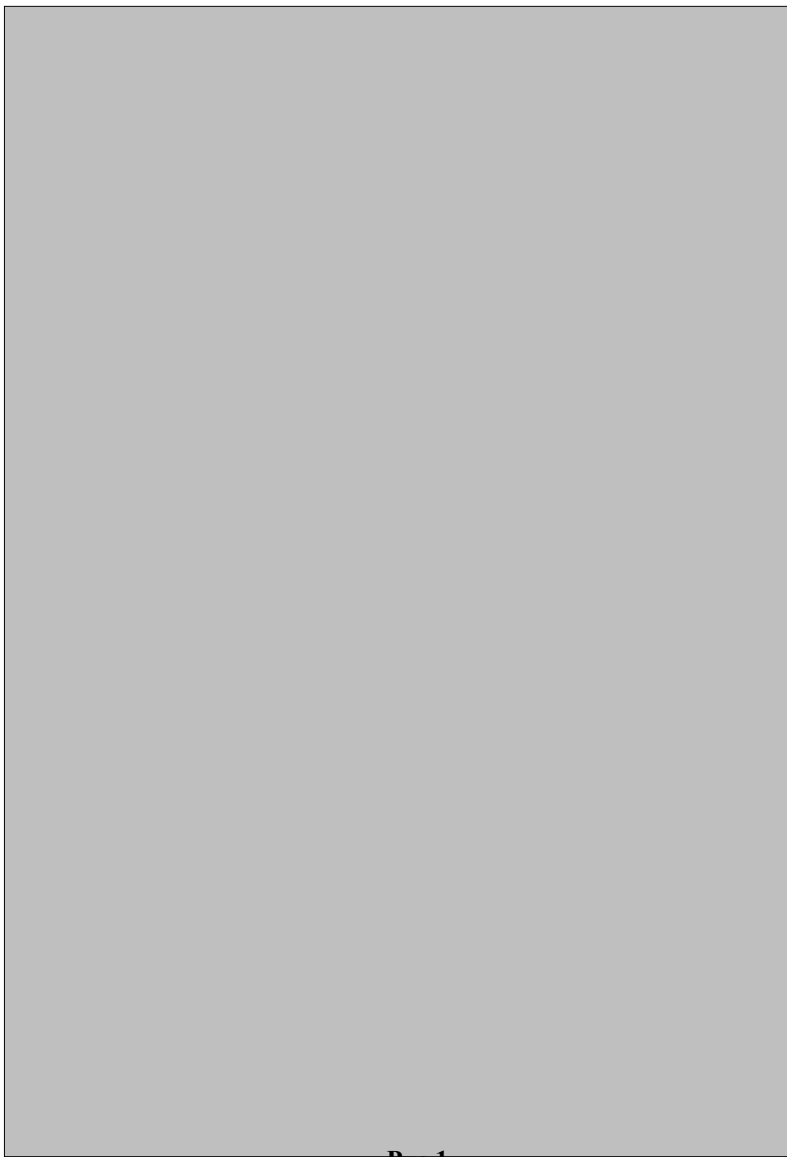


Рис.1

ределённый уровень самоуважения и самосознания. Он становится субъектом общения. Это означает не только искусство адаптации к ситуации и свободу действий, но и умение организовать личностное коммуникативное пространство.

Работа с детьми и взрослыми, имеющими ограниченные возможности здоровья, их родителями и близкими, накладывает особую ответственность на профессиональную и личностную готовность педагога специального образования к осуществлению коррекционной работы, т.к. в основе всей его деятельности должна лежать заинтересованность в процессе и результатах коррекционного воздействия и желание помочь людям.

В свою очередь эти качества формируются постепенно в процессе непосредственного включения студентов-дефектологов в коррекционно-образовательный процесс, начиная с младших курсов обучения в вузе.

Изучение коммуникативной культуры студентов дефектологических специальностей младших курсов через её составляющие: коммуникативные умения, эмпатию, культуру эмоций, рефлексию – позволили выделить три уровня её сформированности.

Высокий уровень – студенты имеют хорошие коммуникативные способности, владеют коммуникативными умениями, обладают высокой потребностью в общении, имеют нормально развитую эмпатию, когда одновременно с сочувствием присутствует способность трезво оценивать ситуацию, планировать свою деятельность и прогнозировать результат, для них характерен высокий уровень рефлексии, выражающийся в умении сознательно регулировать свои действия и поступки, оценивать их с точки зрения воздействия на других, нести ответственность за их результаты, могут контролировать и управлять своими эмоциями, это не мешает их общению с другими людьми. Они толерантны по отношению к недостаткам других и оптимистичны относительно результатов своей деятельности.

Средний уровень – для студентов характерны средние коммуникативные способности и не достаточно развитые коммуникативные умения. Они могут иметь высокую потребность в общении, но вместе с тем уровень развития эмпатии либо слишком высокий, либо слишком низкий, что мешает оптимальному выбору стратегии работы с ребенком, они в состоянии регулировать свои поступки и действия относительно потребностей и интересов других людей, однако присутствует тенденция ухода от ответственности, перекладывания ее на других, эмоции им иногда мешают устанавливать конструктивные контакты, они могут испытывать трудности в общении из-за несдержанности, нетерпеливости, импульсивности, но имеют потенциал овладения всеми перечисленными навыками.

Низкий уровень – студенты имеют недостаточные коммуникативные способности и низкий уровень сформированности коммуникативных умений. Они не ориентированы на общение, установление позитивных взаимоотношений, сосредоточены на себе или других видах деятельности, эмпатия у них не развита или развита чрезмерно, рефлексия не сформирована, что проявляется в безответственности по отношению к своим действиям и поступкам, неумении и нежелании ориентироваться на других людей в общении, стремлении к избеганию ответственности, что наносит вред результативности их профессиональной деятельности, они не умеют и не желают сдерживать свои эмоции из-за чего вокруг них постоянно возникают ссоры, размолвки, разрыв отношений, неспособны к сотрудничеству. Толерантность по отношению к другим людям низка, оптимистический настрой отсутствует.

Подводя итог эмпирическому изучению проблемы, нами были сделаны выводы об общем уровне коммуникативной культуры студентов-дефектологов факультета специальной педагогики СГПИ.

У студентов-дефектологов уровень коммуникативной культуры в контексте профессиональной деятельности развит недостаточно высоко для осуществления продуктивного взаимодействия с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья.

У большинства студентов уровень эмпатии развит нормально, но вместе с тем, одни из них чрезмерно подвержены сопереживанию, а другие эмоционально глухи. Оба варианта являются осложняющими для установления контакта с детьми и отражаются на результатах коррекционно-воспитательной работы, т.к. основными качествами учителя-логопеда, педагога-дефектолога по отношению к детям должны быть толерантность и оптимизм.

Уровень рефлексии у студентов-дефектологов на начальном этапе обучения развит недостаточно, т.к. большинство из них либо отказываются принимать ответственность на себя, перекладывая ее на других людей и обстоятельства, либо делают это достаточно часто. В работе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья, такой уровень рефлексии может осложнять критичность к качеству общения.

Вместе с тем, все студенты, принявшие участие в эксперименте имеют высокую потребность в общении, т.е. обладают потенциалом для овладения навыками педагогического общения и коммуникативной культуры.

Данные, полученные в ходе изучения коммуникативной культуры студентов-дефектологов младших курсов, подтвердили необходимость специальной работы по её совершенствованию, что находит своё отражение в содержании учебно-воспитательной работы факультета специальной педагогики СГПИ.

В.В. Еришова, г. Ставрополь

ФОРМИРОВАНИЕ СОВМЕСТНОЙ ПРОДУКТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА В ИГРЕ

Совместная деятельность со сверстниками является одним из условий его социально-личностного развития, так как путь овладения социальными нормами поведения прежде всего связан с жизнью ребенка в коллективе. Ведущая роль в организации совместной деятельности дошкольников с нарушениями слуха в дошкольных учреждениях принадлежит взрослому.

Совместная деятельность в психологическом словаре Ю.Л. Неймера понимается как «организованная система активности взаимодействующих индивидов, направленная на целесообразное производство и воспроизводство объектов материальной и духовной культуры» [4]. Особенности формирования совместной деятельности у детей с нарушениями слуха связаны с задержкой развития восприятия, мышления и самое главное с недоразвитием речи и ограниченностью речевого общения. Совместной деятельности детей с нарушениями слуха будет присуще: ограниченность коммуникативного взаимодействия; затруднения в разделении процесса деятельности между участниками; затруднения в возникновении межличностных отношений.

Полноценная как совместная, так и игровая деятельность детей с нарушениями слуха без специального обучения не формируется. А для того чтобы обучение совместной деятельности в игре проходило полноценно, должны соблюдаться следующие условия:

- постоянное руководство со стороны воспитателя. В старших группах его руководство заключается в проведении подготовительной работы, планировании с детьми совместной деятельности, предложении варьирования взаимодействия и т. д.

- содержание совместной деятельности должно быть тесно связано с другими разделами программы: ознакомлением с окружающим, конструированием, трудом, изобразительной деятельностью, развитием речи. Взаимосвязь между разделами позволит обеспечить подготовку, уточнить речевой материал. Тесные связи могут быть установлены между совместной деятельностью, игрой и развитием речи, когда проводятся игры-драматизации, требующие совместной деятельности сурдопедагога и воспитателей.

- пространственное и временное соприкосновение участников, создающее возможность непосредственного личного контакта между ними – обмена действиями, информацией, а также взаимной перцепции;

- благоприятный психологический климат, в детском коллективе способствующий возникновению в процессе деятельности межличностных отношений на основе предметно-заданных функционально-ролевых взаимодействий, приобретающих со временем относительно самостоятельный характер;

- достаточное оснащение игровых уголков. Для того чтобы дети играли, в том числе и совместно, необходимо иметь такие игрушки, которые вызвали бы активный интерес. Подбор игрушек должен проводиться в соответствии с возрастом детей и их игровыми интересами. В зависимости от этапа обучения игре необходимо иметь сюжетно-образные игрушки, игрушки-двигатели, строительный материал, дидактические игрушки и игры, костюмы и атрибуты для игр-драматизаций, кукольный театр, игрушки для игр на воздухе, спортивные и настольные игры.

Основными направлениями работы по развитию совместной деятельности детей с нарушениями слуха в игре будут:

- развитие связной речи и ее слухо-зрительного восприятия как средства общения;
- формирование умения организовывать деятельность;
- воспитание доброжелательного отношения к сверстникам.

Развитие слухо-зрительного восприятия и связной речи включает в себя: развитие языковой способности детей; формирование различных форм речи на каждом этапе обучения; специальная отработка различных видов речевой деятельности; работа над значением слов и накопление речевого материала в связи с тематикой, использование его в различных ситуациях совместной деятельности; специальные языковые наблюдения в целях уточнения значений слов, овладения звуко-буквенной структурой, грамматической формой слов в составе целых предложений; развитие слухового и слухо-зрительного восприятия устной речи.

Так же необходимо научить детей самим организовывать совместную деятельность, вступать в контакт, распределять обязанности и действия. Задача взрослых – помочь детям найти друзей, во время игр так распределить роли, чтобы безынициативные дошкольники могли выступить в главных ролях, вступая в различные отношения с другими детьми. Взрослые поддерживают сотрудничество детей в совместных играх, в некоторых случаях предлагая детям организоваться небольшими группами, пара-

ми, учитывая при этом межличностные отношения детей и их индивидуальные особенности. Некоторые дошкольники не могут объяснить выбор своих друзей. Надо учить детей определять значимые мотивы взаимоотношений, потому что дошкольники часто называют незначительные ситуативные причины или же ориентируются на оценку. Основным методом обучения будет выполнение действий по подражанию воспитателя.

В процессе различных видов деятельности для воспитания доброжелательного отношения к сверстникам взрослые фиксируют внимание ребенка на других детях, знакомят их, называя имена, учат соотносить внешность ребенка с его фотографией. Педагоги побуждают детей рассматривать друг друга, обращают внимание детей на внешний вид девочек и мальчиков, их одежду. Внимание детей привлекается к эмоциональному состоянию детей. Педагоги показывают, как можно помочь, утешить, пожалеть другого ребенка, привлекают к этому детей. На этом этапе совместная деятельность детей организуется с учетом их индивидуальных интересов и особенностей. Организуются простые игры парами, когда мальчики по очереди катают мяч, девочки кормят куклу. Важно подчеркивать совместные игры детей. На характер взаимоотношений детей влияют оценки педагогом их действий, поэтому отрицательные оценки следует делать очень осторожно, так как для детей с нарушениями слуха авторитет взрослого очень значим, и они формируют свое отношение к сверстнику, ориентируясь на мнение педагога.

Таким образом, совместная деятельность детей с нарушениями слуха в игре имеет качественное отличие от совместной деятельности слышащих сверстников и требует специального обучения, которое идет по следующим направлениям: развитие связной речи и ее слухо-зрительного восприятия как средства общения; формирование умения организовывать деятельность; воспитание доброжелательного отношения к сверстникам.

Список литературы.

1. Богданова, Т.Г. Сурдопсихология: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 224с.
2. Выгодская Г.Л. Обучение глухих дошкольников сюжетно-ролевым играм. – М., 1975
3. Психология развития. Словарь/ Под ред. А.Л. Ветера// Психологический лексикон. Энциклопедический словарь в 6т. – М.: ПЕР СЭ, 2006. – 176с.
4. Психологический словарь/ под ред. Ю. Л. Неймера. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2003. – 640с.

С.В. Жукова, г. Ставрополь

ОСОБЕННОСТИ ОВЛАДЕНИЯ ОРФОГРАФИЧЕСКИМ НАВЫКОМ УЧАЩИМИСЯ КЛАССОВ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ

Значимость овладения правописанием детьми очевидна. Однако в настоящее время дети с дизорфографией представляют собой значительную часть учащихся, обучающихся в классах коррекционно-развивающего обучения.

Стойкие и специфические нарушения в овладении орфографическими знаниями, умениями и навыками отмечаются не только в начальный период обучения детей, но

и в средних, и в старших классах. В связи с этим актуальной проблемой является поиск оптимальных путей коррекции дизорфографии у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

В современной логопедической литературе дизорфография рассматривается как стойкая и специфическая несформированность (нарушение) усвоения орфографических знаний, умений и навыков, обусловленная недоразвитием ряда неречевых и речевых психических функции [2; с. 6].

Усвоение орфографических знаний, умений и навыков представляет собой сложный, многооперационный, динамический процесс. Успешность его протекания зависит от сложившейся к моменту изучения данного учебного материала «готовности» к усвоению, то есть меры обладания определенными умственными приемами и степени усвоения закономерностей родного языка на практическом уровне [3; с. 5].

Важной предпосылкой для становления орфографического навыка является уровень развития процессов *абстракции*, которые основаны прежде всего на приемах звукобуквенного анализа, синтеза, формирования представлений; умении оперировать грамматическими понятиями («звук», «буква», «слово» и т. д.). Овладение первичными формами абстракции происходит тогда, когда ребенок обнаруживает в слове отдельные грамматические элементы, понимает лексическое и грамматическое значение отдельных морфем, но не вычленяет их. Хрестоматийным является следующее: дети уже в дошкольном возрасте чаще всего замечают у сверстников звуковые недочеты, хотя слова исправляют целиком.

Д. Н. Богоявленский выделил условия формирования полной абстракции: осознание зависимости между формой и значением языковых единиц; словесное обозначение ребенком грамматических категорий и умение оперировать ими; умение дифференцировать отдельные структуры элементов языка и выделять из потока речи звукосочетания; умение осознавать морфологический строй.

Одной из предпосылок усвоения орфограмм является сформированность таких операций, как операции *систематизации* и *классификации*, благодаря которым происходит выделение общего признака из ряда словоформ или грамматических понятий, объединение определенных единиц в отдельную группу (например, окончаний имен существительных женского рода).

Успешность овладения правилами правописания в значительной степени предопределяется умением *интериоризировать*, переводить «внешние» орфографические действия, операции, развернутые суждения и умозаключения в план внутренней речи, в умственные действия.

Орфографические навыки формируются лишь в том случае, если достаточно развиты такие *мнестические процессы*, как запоминание, сохранение и воспроизведение. В свою очередь в психологической литературе отмечается тот факт, что мышление, систематизируя и обобщая, в значительной степени облегчает работу памяти.

На усвоение правил правописания влияет и так называемое «*языковое чутье*». По мнению С.Ф. Жуйкова, «чутье языка» – есть система определенных языковых связей, оно предполагает достаточно развитый фонематический слух, который формируется в дошкольном возрасте в речевой деятельности (в процессе аудирования, говорения) и под воздействием специальных упражнений. Под «чувством языка», или «чутьем

языка», понимается довольно высокая степень практического владения морфологическими и синтаксическими обобщениями, сформировавшимися на «дограмматической» ступени речевого развития детей [6].

Таким образом, овладение навыком орфографически правильного письма формируется на основе достаточно высокого уровня психического развития и речевой готовности школьников. Данный процесс требует сформированности фонетических, фонематических, лексических обобщений, осознанного умения анализировать и синтезировать языковые единицы с точки зрения семантики, языкового оформления и умения соотносить их с графическим образцом.

Усвоение орфографических знаний, умений и навыков учащимися с задержкой психического развития характеризуется специфическими особенностями.

Процесс овладения ими правописанием характеризуется большей продолжительностью по сравнению с нормально развивающимися сверстниками.

Как показывают исследования, дети затрудняются при усвоении терминологии, решении орфографических задач, овладении алгоритмами грамматико-орфографических операций, умений и действий [2; 4; 5].

Сочетания между недоразвитием познавательной сферы в целом и нарушением устной и письменной речи у детей с задержкой психического развития позволяют выявить значительную распространенность у них дизорфографии. В качестве нарушенного звена речевого процесса при дизорфографии выступают расстройства языкового уровня порождения речи.

Симптоматика дизорфографии у младших школьников классов коррекционно-развивающего обучения сложна и многогранна. Наиболее характерной ее особенностью является нечеткое владение учебной терминологией. Дети смешивают такие понятия как «звук» – «буква», «гласные» – «согласные», «слог» – «слово», «предложение», затрудняются в использовании уже имеющихся орфографических знаний, способов проверки орфограмм, не могут быстро актуализировать нужный ряд однокоренных слов. Низкий уровень морфологических обобщений вызывает затруднения в подборе родственных слов.

Учащиеся не овладевают лексическими и грамматическими значениями морфем и словоформ. У большинства из них не сформированы обобщенные представления о слоге, слове.

Дети испытывают значительные затруднения при морфологическом анализе слов и определении их лексико-грамматической отнесенности, допускают систематические ошибки в анализе орфограмм, затрудняются при выполнении шагов, орфографических действий, последовательности их выполнения, а также при определении их количества. Пересказ правил своими словами, построение систем аргументации, обобщения и выводов проходит со значительными трудностями и специфическими особенностями.

В письменных работах дети с затруднениями находят группы слов, подчиняющихся определенному принципу написания. Прежде всего учащиеся «не видят» опасных мест в словах, т.е. тех отдельных букв или сочетаний, которые при письме требуют проверки.

Отмечается недостаточная сформированность навыка самопроверки, в частности, предварительного, текущего и опосредованного видов самоконтроля.

Особенности готовности к овладению орфографическим навыком детей с задержкой психического развития проявляются в трудностях формирования продуктивной учебной деятельности при решении грамматико-орфографических задач, при усвое-

нии орфографических знаний, повышенная отвлекаемость и импульсивность детей снижают уровень их мотивации к усвоению единой системы и к обучению в целом.

У некоторых детей речь оказывается более сформированной при наличии в ней признаков значительного отставания от нормы. В соответствии с этим можно выделить различные степени нарушения письма: от полной неспособности к усвоению грамоты до относительно сформированной письменной речи, отличающейся лишь частичной недостаточностью.

Дизорфография у детей с задержкой психического развития чаще всего проявляется в следующих случаях:

1. При правописании проверяемых безударных гласных в корне.
2. В ходе воспроизведения слов с непроверяемыми написаниями в корне.
3. В случаях переноса слов.
4. При написании прописной буквы в именах, отчествах и т.д.

Таким образом, анализ специальной литературы, собственные наблюдения и анализ письменных работ учащихся классов коррекционно-развивающего обучения позволяют отметить следующее: приоритетные направления коррекционного воздействия по устранению дизорфографии определяются структурой данных нарушений, а также наличием у детей нарушений познавательной сферы. Выбор методов и приемов логопедического воздействия, содержание речевого (стимульного) материала зависит также от уровня готовности детей к овладению орфографическим навыком.

Список литературы.

1. Глаголева Е.А. Преодоление трудностей при обучении младших школьников чтению и письму// Воспитание и обучение детей с нарушениями в развитии. 2003. – №4
2. Корнев А.Н. Нарушение чтения и письма у детей. – СПб,1997
3. Кузьмина С.М. Теория русской орфографии. – М.1981
4. Лалаева Р.И.,Прищепова И.В. Выявление дизорфографии у младших школьников.– СПб,1999
5. Письмо и чтение: трудности обучения и коррекция/Под ред. О.Б.Иншаковой. – Москва -Воронеж, 2001
6. Прищепова М.В. Дизорфография младших школьников.– СПб., 2006
7. Цветкова Л.С. Нейропсихология чтения, письма и счета. – М., 1997

Г.Ю. Козловская, г. Ставрополь

РОЛЬ ПРОСТРАНСТВЕННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ СРЕДЫ В РЕАБИЛИТАЦИИ ДЕТЕЙ С ДВИГАТЕЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Одним из важнейших аспектов деятельности реабилитационного центра является создание оптимальных педагогических условий, обеспечивающих психическое и социальное развитие детей. Под педагогическими условиями понимаются взаимосвязанные материальные и нематериальные факторы, которые обеспечивают эффективность педагогической деятельности при минимальных затратах времени, сил и здоровья участников этого процесса (Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич, И.С. Якиманская и др.)

Как указывают Е.М. Мастюкова, И.Ю. Левченко, Приходько, в педагогическом процессе существенное влияние на психическое развитие детей с церебральным параличом оказывают следующие педагогические условия: включение педагогов реабилитационного учреждения в формирование социально-бытовых и коммуникативных навыков; создание предметно-пространственной среды; разработка методов, активизирующих и стимулирующих сенсорное, двигательное и речевое развитие детей; определение соответствующего содержания образовательно-развивающей деятельности дошкольного реабилитационного учреждения; проведение специализированных занятий по развитию речи, ознакомлению с окружающим, сенсорному воспитанию, развитию познавательной деятельности, развитию пространственных представлений, навыков общения с окружающими, изобразительной деятельности, а также формированию начальных математических представлений.

Создание предметно-пространственной развивающей среды приобретает особое значение при формировании высших психических функций у ребёнка с ДЦП. Среда является одним из основных средств развития личности ребенка, источником его индивидуальных знаний и социальных и предметно-практических навыков. Представление о предметно-пространственной среде как системном образовании основывается на анализе результатов развивающего воздействия на ребенка, к которому можно отнести такие, как развитие потребности личности в самопознании, формирование когнитивно-моторных способностей, связанных с самоактуализацией и самореализацией, ощущения собственной ценности, системы средств познания мира (Н.А. Бернштейн, Л.В.Занков, Б.П. Никитин; А.В. Запорожец). К наиболее важным результатам воздействия пространственно-развивающей среды относится также формирование творческих способностей развитие умственных способностей, интеллекта, развитие определенных «опорных» свойств личности: обученность и обучаемость, мотивированность, самооценка. Часть исследователей подчеркивает важность развития сензитивности, расширения порогов чувствительности, формирования навыков психофизического самосовершенствования, самосовершенствование психики и тела, саморазвитие целостного сознания. При создании пространственно-развивающей среды мы опирались на концепцию, предложенную В.А. Ганзеном, в основе которой лежит разделение признаков любого объекта на четыре категориальных плана: а) пространство; б) время; в) энергия; г) информация. На этой основе мы выделили следующие планы средовой организации коррекционно-развивающего процесса: а) первый аспект предполагает рассмотрение пространственно-развивающей среды в виде ОБСТАНОВКИ как определенной организации аудиовизуального пространства и предметного мира, который окружает ребенка; б) второй аспект в пространственно-развивающей среде объединен ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНОСТЬЮ различных видов педагогического воздействия и отражает организацию содержательной составляющей, обеспечивающей последовательность процесса обучения психомоторным способностям человека. В нем делается упор на личностно-ориентированную дидактику, методику коррекционно-воспитательной работы; в) третий аспект подчеркивает целесообразность описания условий пространственно-развивающей среды как новой формы, нового типа взаимоотношений, субъектно-объектных и субъектно-субъектных взаимодействий, управления и самоуправления АКТИВНОСТЬЮ ребенка, в том числе двигательной; г) четвертый аспект связан с представлением пространственно-развивающей среды как образователь-

ной, связанной с передачей ИНФОРМАЦИИ от педагога к ребенку, и как психологически выверенную технологию организации психомоторного развития, организованную с использованием приемов, повышения активности самого воспитанника. Выделенные таким образом планы-аспекты представляют собой составные элементы пространственно-развивающей среды дошкольного реабилитационного учреждения как системного образования, способствующего не только коррекции основного дефекта детей, но и приобретению их индивидуального опыта, своеобразной формой их саморазвития и самореализации. Роль взрослого в данном случае состоит в том, чтобы открыть перед детьми весь спектр возможностей среды и направить их усилия на использование ее отдельных элементов.

Поэтому при проектировании пространственно-предметной среды, способствующей коррекции и развитию детей с ДЦП, следует исходить из учета следующих факторов:

- индивидуальных социально-психологических особенностей ребенка;
- возрастных и поло-ролевых особенностей.
- особенностей его эмоционально-личностного развития;
- индивидуальных интересов, склонностей, предпочтений и потребностей;
- любознательности, исследовательского интереса и творческих способностей.

Рассмотрим, как каждый из этих факторов конкретизируется при построении пространственно-предметной среды, обеспечивающей развитие ребенка.

Социально-психологические особенности детей дошкольного возраста предполагают стремление детей участвовать в совместной деятельности со сверстниками и взрослыми, а также время от времени возникающую потребность в уединении. При этом необходимо обеспечить оптимальный баланс совместных и самостоятельных действий детей. Для этого в каждой возрастной группе должны быть созданы условия для подгрупповых и индивидуальных занятий игровой, изобразительной, конструктивной, театрализованной деятельностью.

Учет особенностей эмоционально-личностного развития ребенка требует проектирования своеобразных «зон приватности» – специальных мест, в которых каждый ребенок хранит свое личное имущество для любимого вида деятельности.

В целях реализации индивидуальных интересов, склонностей и потребностей дошкольников предметно-пространственная среда должна обеспечивать право и свободу выбора каждого ребенка на любимое занятие. Для этого при зонировании возрастных групп должно предусматриваться периодическое обновление материала и оборудования, ориентированное на интересы разных детей. Это создает условия для персонализированного общения воспитателей с детьми.

Развитие любознательности, исследовательского интереса и творческих способностей каждого ребенка основано на создании спектра возможностей для моделирования, поиска и экспериментирования.

Учет возрастных особенностей ребенка как грани его индивидуальных особенностей требует при проектировании предметно-пространственной среды предусматривать возрастную адресованность оборудования и материалов.

В целях учета поло-ролевых особенностей детей предметно-пространственная среда должна отвечать интересам, как мальчиков, так и девочек.

Одним из педагогических условий, как было указано выше, является материально-техническая база дошкольного учреждения. Она предполагает наличие блока по-

мешений для занятий изобразительной, театрализованной и другими видами деятельности. Подобная среда представляет собой хорошо оборудованные полужамкнутые пространства для игр детей поодиночке. Детские уголки не перегружены оборудованием, т.к. это затрудняет выбор детей и передвижение. Неформальное общение с педагогом при игровом взаимодействии положительно влияет на развитие речи ребёнка и интеллектуальное развитие в целом, т.к. осуществляется в форме игры, интересной ребёнку, предоставляющей ему полную свободу действий.

При организации предметно-пространственной среды в группе детей с ДЦП необходимо учитывать, что ребёнок с таким нарушением плохо реагирует на пространственные изменения в обстановке и предпочитает в этом смысле стабильность. Пространственная организация среды одновременно и обеспечивает безопасность и стимулирует двигательную активность.

Эффективность коррекционно-восстановительной и учебно-воспитательной работы с детьми с ДЦП предполагает также твёрдый режим дня, чёткое планирование занятий, лечебных процедур, индивидуализацию двигательных упражнений. Установленный режим, являясь обязательным для всех детей группы, в то же время предполагает необходимость индивидуального подхода к каждому ребёнку.

На всех занятиях педагогами должен соблюдаться ортопедический режим, т.е. дети носят специальную обувь, корсеты. В зависимости от двигательных нарушений врачом-ортопедом, травматологом назначаются рекомендации, применение которых обязательно для каждого педагога. Для успешной коррекции нарушений необходимо правильно построить ход всего игрового занятия. Наиболее оптимальной является структура, когда занятие поделено на несколько частей, каждая из которых направлена на развитие какой-либо функции.

Такое обучение детей в процессе игровой деятельности помогает развивать у них познавательную деятельность и готовить их к обучению в школе.

Ю.В. Приленко, г. Ставрополь

АГРЕССИВНОЕ ПОВЕДЕНИЕ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ, ВОСПИТЫВАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ МАТЕРИНСКОЙ ДЕПРИВАЦИИ

Общее физическое, психическое развитие детей, воспитывающихся без попечения родителей, отличается от развития сверстников, растущих в семьях. У них отмечаются замедленный темп психического развития, низкий уровень интеллектуального развития, бедные эмоциональная сфера и воображение, позднее формирование навыков саморегуляции и правильного поведения. Поведение этих детей характеризуется раздражительностью, вспышками гнева, агрессии, преувеличенным реагированием на события и взаимоотношения, обидчивостью, провоцированием конфликтов со сверстниками, неумением общаться с ними.

Дети дошкольного возраста в детском доме отличаются пониженной познавательной активностью, отставанием в развитии речи, задержкой психического развития, отсутствием навыков общения, конфликтами во взаимоотношениях со сверстниками. Замена семьи жизнью в учреждении оказывает большее негативное влияние на ребенка в первые семь лет жизни. Отсутствие единственного близкого и значимого для

ребенка взрослого, дефицит общения со значимыми взрослыми не способствуют развитию у ребенка чувства привязанности. Дети с трудом различают эмоции взрослого, плохо дифференцируют их, имеют ограниченную способность понимать другого, себя. В дальнейшей жизни это затрудняет выработку способностей разделять свои переживания с другими людьми, что чрезвычайно важно для последующего развития сопереживания [1, с. 125].

Воспитанники детских домов конфликтуют со сверстниками, не могут взаимодействовать с ними, не замечают их бурных эмоциональных реакций. У данной категории детей нарушается представление о временных характеристиках становления их личности: они ничего не знают о себе в прошлом, не видят своего будущего. Очевидно, что отрицательный эмоциональный опыт, полученный ребенком в раннем возрастном периоде, отсутствие полноценного общения со взрослым, без которого невозможно никакое воспитание и развитие, сказывается как на психологическом состоянии ребенка даже в комфортных условиях, так и на поведении.

Специфичным у воспитанников детских дошкольных домов является то, что действия связаны с неспособностью ребёнка охватить ситуацию в целом, предвидеть прямые и второстепенные последствия своих действий, оценить и прогнозировать развитие тех или иных событий приводят к агрессивному поведению.

Подавляющее большинство воспитанников дошкольных детских домов отличаются повышенной внушаемостью и пассивной подчиняемостью. В этой связи агрессивные проявления в поведении будут зависеть не столько от эмоционально-волевых нарушений, сколько от отношения и социальной (асоциальной) направленности окружающих. От психического состояния зависит лишь готовность воспринимать отрицательное влияние и подчиняться или не подчиняться ему [3, с.86].

Общим характерным признаком для эмоционально-волевой сферы этих лиц является преобладание не столько тонких дифференцированных эмоций, сколько аффектов. Эмоциональные переживания ограничены интересами, имеющими к ним непосредственное отношение. Чем сильнее выражены последствия материнской депривации (чем позже ребенка лишили матери), тем больше желаний, направленных на удовлетворение элементарных потребностей (утолить голод, избежать холода и т.д.). Они редко испытывают недовольство собой, сознание вины. Недоразвитие и несовершенство волевых функций может проявляться в своеобразном сочетании внушаемости, пассивной подчиняемости и упрямства, импульсивности. Возбудимость, эгоцентризм, агрессия могут наблюдаться и у внушаемых и робких детей [2, с. 103].

Столкнувшись с проблемой один на один, дети из детского дома теряются, им нужно приложить больше усилий, чтобы справиться с проблемой самостоятельно, чем ребенку того же возраста из семьи. Зачастую защитной реакцией в такой жизненной ситуации выступает агрессия, враждебность, порицание и т.д. Эта враждебность направлена как на детей, так и на взрослых – это очевидно результат лишения родительской любви, эмоционального тепла, материнской заботы. Таким образом, агрессия этих детей может выступать как самозащитная реакция.

Причиной агрессивного поведения детей дошкольников из детского дома становится не только недостаток эмоционального тепла, любви окружающих, но и чрезмерный контроль со стороны персонала вызывает раздражение у данной категории

детей, что, в свою очередь, порождает более выраженное враждебное отношение к другим окружающим.

К следующей причине агрессии детей старшего дошкольного возраста, воспитывающихся в детском доме, можно отнести такой показатель, как невозможность самостоятельного разрешения проблемы. Как правило, дети из детского дома затрудняются в принятии решения, так как за них все решения принимают взрослые и отвечают за создавшуюся ситуацию тоже взрослые, поэтому у детей не стоит проблема осуждения, направленного на себя, но отмечается враждебное отношение направленное как на себя, так и на окружающих – в этом они видят выход из создавшейся ситуации. Поэтому дети, воспитывающиеся в детском доме, кажутся более агрессивными к окружающим [4, с.66].

Особенностью проявления агрессии детей старшего дошкольного возраста из детского дома является проявление директивности. Склонность к открытой агрессивности незначительно отличается от сверстников из семьи.

Следовательно, можно говорить, что в основе агрессии детей старшего дошкольного возраста, воспитывающихся в детском доме, лежат:

- фиксация на препятствие;
- фиксация на самозащите;
- фиксация на удовлетворении потребностей.

Очевидно, что проявление агрессии воспитанников дошкольных детских домов является следствием неполноценного общения, что может частично компенсироваться за счет направленного, иногда щадящего, а иногда твердого и бескомпромиссного общения не только в детском коллективе, но прежде всего с большим количеством взрослых, среди которых у ребенка должен быть свой личный наставник, человек, готовый к общению с ребенком в любых ситуациях и в любое время.

Список литературы.

1. Развитие личности в условиях психической депривации /под редакцией И.В. Дубровиной. – М., 1991г
2. Прихожан А. М., Толстых Н. Н. Психология сиротства. – СПб.: Питер, 2005.
3. Слуцкий В.М. Социальная изоляция и психическое развитие старших дошкольников //Психологический журнал, 1996. – Т .17. – №1. – С.86
4. Холлигер В. Человек и агрессия. – М., 1973.

Е.С. Слюсарева, г. Ставрополь

ПСИХОКОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА С СЕМЬЯМИ, ИМЕЮЩИМИ ДЕТЕЙ С ОТКЛОНЕНИЯМИ В РАЗВИТИИ

Воспитательная значимость семьи особенно возрастает при формировании личности детей с отклонениями в психофизическом развитии. От взаимоотношения ребенка с родителями зависит, насколько адекватными будут его отношения с социальной средой. Родители ребенка, имеющего проблемы в развитии, нуждаются в существенной психологической поддержке.

Трудности, которые испытывают родители, имеющие больного ребенка, значительно отличаются от повседневных забот, волнующих обычную семью. Рождение ано-

мального ребенка структурно деформирует семью. Это происходит вследствие колоссальной психологической нагрузки, которую несут члены семьи аномального ребенка. Многие родители в сложившейся стрессовой ситуации оказываются беспомощными. Их положение можно охарактеризовать как внутренний (психологический) и внешний (социальный) тупик. Качественные изменения, имеющие место в семьях данной категории, по мнению В.В. Ткачевой, проявляются на нескольких уровнях:

1) Психологический уровень. Рождение ребенка с отклонениями воспринимается его родителями как величайшая трагедия: факт появления на свет ребенка “не такого, как у всех” является причиной сильного стресса, испытываемого родителями, в первую очередь, матерью. Стресс, имеющий длительный и постоянный характер, оказывает сильное деформирующее воздействие на психику родителей и является исходным условием резкого травмирующего изменения сформировавшихся в семье жизненных стереотипов. Надежды, связываемые с рождением ребенка, рушатся в один миг; обретение же новых жизненных ценностей растягивается порой на длительный период.

2) Социальный уровень. Семья, имеющая ребенка с отклонениями в развитии, становится малообщительной, избирательной в контактах. Она сужает круг своих знакомых и ограничивает общение с родственниками в силу особенностей состояния аномального ребенка, а также из-за личностных установок самих родителей. Вследствие тех же причин матери больных детей более чем в 30% случаев оставляют работу по избранной до рождения ребенка специальности, чтобы ухаживать за ребенком или же переходят на низкооплачиваемую, неквалифицированную работу, чаще всего надомную. Таким образом, общество теряет работника определенной квалификации, который на долгие годы, если не навсегда, оставляет свою специальность. Рождение больного ребенка оказывает деформирующее воздействие и на взаимоотношения между родителями. Однако известны случаи, когда подобные трудности сплачивали семью. По данным В.В. Ткачевой (1998), в 32% случаев такие браки распадаются, что оказывает, безусловно, отрицательное воздействие на процесс формирования личности ребенка.

3) Соматический уровень. Переживания, выпавшие на долю матери аномального ребенка, часто превышают уровень переносимых нагрузок, что проявляется в различных соматических заболеваниях, астенических и вегетативных расстройствах (Р.Ф.Майрамян, В.А. Вишневский).

В отношении родителей к своему аномальному ребенку можно видеть несколько схем поведения. Так, В.С. Соммерс выделила пять категорий отношения родителей к своему ребенку, имеющему отклонения в развитии, в зависимости от схемы поведения родителей и их реакции на дефект.

1. Принятие ребенка и его дефекта. Родитель принимает дефект своего ребенка, объективно его воспринимает, адекватно оценивает ребенка и проявляет по отношению к нему настоящую преданность. У родителя не проявляются видимые чувства вины или неприязни к ребенку. Главным девизом считается: «Необходимо достигнуть как можно большего там, где возможно». В большинстве случаев вера в собственные силы и в способности ребенка придает родителю душевную силу и поддержку.

2. Реакция отрицания. Отрицается, что ребенокотягощен нарушением в развитии, требующим специальных психолого-педагогических воздействий. Планы относительно образования и профессии ребенка свидетельствуют о том, что родитель не принимает и не признает для своего ребенка никаких ограничений.

3. Реакция чрезмерной защиты, протекции, опеки, охранительства. Родители наполнены чрезмерным чувством жалости и сочувствия, что проявляется в чрезмерно заботливым и защищающем ребенка от всех опасностей типе воспитания. Аномальный ребенок является предметом чрезмерной любви матери, что может привести к тому, что родители будут стараться все сделать за него и, таким образом, ребенок может долго, а иногда и всю жизнь, находиться на инфантильном уровне.

4. Скрытое отречение, отвержение ребенка. Дефект считается позором. Отрицательное отношение и отвращение по отношению к ребенку скрывается за чрезмерно заботливым, предупредительным, внимательным воспитанием.

5. Открытое отречение, отвержение ребенка. Ребенок открыто принимается с отвращением и родитель полностью осознает свои враждебные чувства. Однако для обоснования этих чувств и преодоления чувства вины родитель обращается к определенной форме защиты. Родитель на основе проекции (проекция как защитный механизм, посредством которого внутренние импульсы и чувства, неприемлемые для «Я», приписываются внешнему объекту и тогда проникают в сознание как измененное восприятие окружающего мира) приобретает чувство обоснованности враждебности по отношению к своему ребенку и облегчение от огромного чувства вины.

Все семьи, имеющие дошкольников с отклонениями в развитии, условно можно разделить на 3 группы (Т.Г. Богданова, Н.В. Мазурова). В качестве критерия взята оценка возможностей ребенка взрослыми.

1 группа родителей характеризуется тем, что взрослые переоценивают возможности своих детей, предъявляя излишне высокие требования к их развитию. Одни возможности неоправданно завышаются, а другие занижаются;

2 группа родителей недооценивает возможности “проблемных” детей. Здесь возникает большая вероятность того, что для ребенка в семье будут создаваться “тепличные” условия или, наоборот, воспитание будет проходить по типу гипоопеки. В таких случаях на дефект наслаивается педагогическая запущенность.

Родители 3 группы адекватно оценивают возможности ребенка, обладают определенными педагогическими знаниями, но при встрече с трудностями недостаточно принимают их.

Общий для педагогов и воспитателей параметр оценки типов семейного воспитания позволяет придерживаться единого подхода в работе с родителями. Предпринимаемые вспомогательные меры рекомендательного характера, осуществляемые специалистами в специальных учреждениях, не всегда достигают своей цели. Среди причин низкой результативности коррекционной работы с семьей «особого» ребенка можно назвать и собственные, личностные установки родителей, которые в психотравмирующей ситуации препятствуют установлению гармоничного контакта с ним и с окружающим миром.

В связи с этим представляется необходимым владение психологом специального образования технологиями психокоррекционной работы, с помощью которых могли бы быть успешно преодолены многие внутриличностные конфликты и проблемы родителей. В литературе по специальной психологии и педагогике как отечественными (И.И. Мамайчук, Р.В. Овчарова, В.В. Ткачева, Е.М. Мастюкова, и др.), так и зарубежными авторами (Л. Пожар, В.С. Соммерс) рассматриваются основные модели и методы психокоррекционной работы с родителями детей с отклонениями в развитии.

Объектом воздействия психолога могут быть ребенок в семье, взрослые члены семьи и сама семья в целом как коллектив.

Целью психокоррекционной работы является создание благоприятного психозонального климата в семьях детей с отклонениями в развитии, формирование положительных установок в сознании родителей.

Психокоррекционный процесс включает следующие задачи:

- реконструкцию родительско-детских взаимоотношений;
- оптимизацию супружеских и внутрисемейных взаимоотношений,
- гармонизацию межличностных отношений между диадой «мать с больным ребенком» и членами семьи, членами семьи и другими (посторонними) лицами;
- коррекцию неадекватных поведенческих и эмоциональных реакций родителей детей с отклонениями в развитии;
- развитие коммуникативных форм поведения, способствующих самоактуализации и самоутверждению;
- формирование навыков адекватного общения с окружающим миром.

В процессе коррекционной работы предлагается научить родителя быть более сензитивным к своим детям, относиться к ним с пониманием, создавая атмосферу принятия, в которой ребенок может чувствовать себя в достаточной безопасности, чтобы исследовать другие аспекты собственной личности и другие способы взаимодействия с родителями. Психокоррекционный процесс строится с учетом дифференцированного подхода к личностным особенностям родителей детей отклонениями в развитии.

Список литературы.

1. Мамайчук, И. И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии – СПб, 2003 – 400с.
2. Ткачева, В.В. Психокоррекционная работа с матерями, воспитывающими детей с отклонениями в развитии. – М.: «Издательство ГНОМ и Д», 2000. – 64 с.

А.В. Трущелёва, г. Ставрополь

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СКАЗКИ В РАЗВИТИИ СОЦИАЛЬНОГО ОПЫТА ДЕТЕЙ

В последнее время значительное место в педагогическом процессе отводится сказке как традиционному средству воспитания и инновационной технологии артпедагогического воздействия (Н.Я. Большунова, З.В. Горинова, Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева, Н.А. Сакович и др.).

Значимость использования сказки как средства обучения и воспитательного воздействия в образовательном процессе дошкольников и младших школьников обусловлена тем, что сказка по интенсивности воздействия, по участию процессов воображения, по объему и форме подачи материала полностью соответствует особенностям психического развития детей данного возрастного периода (Н.Я. Большунова, П.П. Блонский, А.В. Запорожец, К.Д. Ушинский).

Применение сказки на современном этапе характеризуется не только интенсивным изучением и применением сказки в целях психодиагностики, коррекции и развития

личности, но и формированием концепции «комплексной сказкотерапии, пониманием сказки как природосообразной, органичной человеческому восприятию воспитательной системы, проверенной многими поколениями наших предков» [5, с.27].

Расширение сферы практического приложения ресурсов сказки в психолого-педагогической науке имеет свои трудности, связанные в основном с возрастной спецификой субъекта, к которому они применяются. Другими словами, ребенок совершенно иначе воспринимает и взаимодействует со сказкой, чем взрослый, и, следовательно, прямые аналогии с подобными процессами восприятия и взаимодействия со сказочным материалом у взрослого невозможны [4, с.126].

В силу данного обстоятельства требуется необходимость учета возрастного фактора при определении содержания используемого сказочного материала и других средств сказки. Поэтому подбор сказок в соответствии с целями воспитания и возрастными особенностями ребенка, мастерство рассказывания и целенаправленная педагогическая работа над преломлением образов прослушанной сказки в творческой деятельности ребенка оказывают глубокое влияние на развитие, как отдельных психических процессов, так и детской личности в целом [3, с.165].

Ведущими идеями, лежащими в основе их применения в педагогическом процессе, являются осознание своих потенциальных возможностей и ценностей собственной жизни; понимание причинно-следственных событий и поступков; познание различных стилей мироощущения; осмысленное созидательное взаимодействие с окружающим миром; внутреннее ощущение силы и гармонии (И.В. Вачков, Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева, Е.Ю. Петрова).

Сказка как педагогическое средство содержит в себе широкие возможности для накопления разнообразного социального опыта. Социализирующая функция сказки заключается в приобщении ребенка к накопленному многими поколениями социальному опыту человечества. Именно сказка представляет собой отражение жизни людей в самых различных ее аспектах; она содержит полиморфизм социального опыта и традиций, который предлагает ребенку большое количество моделей поведения в различных ситуациях [1, с. 17].

Сказка, по словам В.Н. Андреевой, структурирует, упорядочивает, организует приобретаемый и уже приобретенный опыт ребенка, его восприятие, мышление, память, воображение, т.е. психические процессы, оперирующие единицами опыта. В отношении накопления опыта автор рассматривает сказку как своеобразную матрицу, с помощью которой ребенок организует свой внутренний мир, заполняя ее ячейки элементами опыта, упорядочивает аффективную сферу, формирует стройную систему смыслов, структурирует и оформляет познавательные процессы.

Овладение опытом, заключенным в сказке, осуществляется на основе образно-чувственного восприятия окружающей ребенка действительности. Выступая в роли образного отражения мира, сказка требует особого уровня познавательного развития: развитой наблюдательности, достаточного уровня развития процессов аналитического восприятия, запоминания и мышления, чувства образного слова, творческого воображения, понимания внутренних психологических мотивов поведения героев.

Слушает сказку, ребенок соединяет с образами сказки свой жизненный опыт. Именно это проецирование эмоций и переживаний в сюжет, привязка личного опыта к «стан-

дартным» образцам сказки обеспечивает глубочайший эффект воздействия сказочных сюжетов на личность, душу ребенка [8, с. 34].

В сказках ребенок сталкивается прежде всего с социальным опытом других людей (В.Н. Андреева, З.В. Горинова, М.В. Ермолаева, Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева).

Д. Родари, подчеркивая значение сказки в приобретении социальных знаний, писал: «Сказка представляет собой кладезь характеров и судеб, откуда ребенок черпает сведения о реальности, которой он еще не знает, черты будущего, о котором он еще не умеет задумываться».

В процессе познания опыта других поколений ребенок транслирует его на собственное поведение (М.В. Ермолаева, Л.Б. Фесюкова).

Л.Д. Короткова подчеркивает, что сказка в увлекательной форме и доступными для понимания словами может не только показать окружающую жизнь, людей, их поступки и судьбы, но и в самое короткое время показать, к чему приводит тот или иной поступок героя, дает возможность примерить на себя и пережить чужую судьбу, чужие чувства.

Сказки полны героями и ситуациями, способными дать толчок процессам идентификации и отождествления. Именно посредством идентификации ребенок входит внутрь воображаемых обстоятельств, мысленно принимает участие в действиях героев, переживает их радости и печали [6, с. 127].

Через сказки ребенок получает знания о мире, о взаимоотношениях людей, о проблемах и препятствиях, возникающих у человека в жизни. Через сказку ребенок учится преодолевать барьеры, находить выход из трудных ситуаций, верить в силу добра, любви и справедливости [9, с.34].

Мудрость и ценность сказки состоит в том, что она отражает, открывает и позволяет пережить смысл важнейших общечеловеческих ценностей и жизненный смысл в целом. Сказки показывают, как в повседневной жизни проявляется смысл различных человеческих качеств.

Формирование способности к идентификации с героем сказки, развитие умения принимать на себя его роли и овладение системой ценностей способствует развитию у ребенка эмпатии как эмоционального вчувствования в состояние другого. Процесс восприятия сказок детьми и специально организованное после него общение со взрослыми и сверстниками, считает Л.П. Стрелкова, способствует формированию, развитию и коррекции эмпатических переживаний у детей» [7, с. 6].

В процессе сопереживания формируется механизм эмоционального предвосхищения, который помогает не только представить, но и пережить отдаленные последствия человеческих действий, прочувствовать их смысл для разных людей (М.В. Ермолаева).

Благодаря сопереживанию и внутреннему содействию персонажам сказки, у ребенка появляются не только новые представления о людях, предметах, явлениях окружающего мира, но и формируется новое эмоциональное отношение к ним.

Большинством исследователей сказок отмечено ее особую роль в формировании самосознания и рефлексии (И.В. Вачков, Т.В. Дорожовец, Т.Д.Зинкевич-Евстигнеева, Д.Ю. Соколов).

О.В. Заширинская утверждает: «...переживая с героями и за героев, наблюдая за их судьбами, проживая сказочные ситуации, ребенок создает собственную картину

мира. На ее основании он будет воспринимать различные ситуации и действовать определенным образом» [4, с.58].

Сказка всегда открывает широчайший простор для размышлений, сопоставлений, она может и должна служить источником самоотождествления детей и понимания ими окружающего мира.

Значимость сказки определяет не только внутренние личностные изменения, но и определенным образом сказывается на формировании социального поведения ребенка. Сказка помогает формированию способности владеть инициативой в общении, развитию умения организовать внимание партнеров, инициирует развитие коммуникативных качеств, способствует проявлениям своего личного мнения и формированию позитивного отношения к другому, стимулирует стремление к социальному познанию и выбору адекватных ситуаций, способов общения и поведения в обществе (М.В.Ермолаева, О.В. Защиринская, П.И. Яничев).

Посредством сказки дети учатся таким социальным умениям и навыкам как способность преодолевать барьеры в общении, тонко чувствовать друг друга, находить адекватное телесное выражение различным эмоциям, чувствам, состояниям.

Сказка дает возможность прогнозировать возможные перемены, выработать алгоритмы правильного поведения. Благодаря своей образности сказки легко запоминаются и продолжают действовать в повседневной жизни ребенка. Образный мир сказок позволяет приблизить их содержание к внутреннему «Я» человека и облегчает идентификацию с ним.

Овладение через сказку типами взаимодействия и отношений между героями помогает ребенку овладеть умением «конструировать» собственное поведение. В процессе занятий по сказкам он «примеряет» на себя многие модели поведения. И чем больше моделей поведения «освоит», проиграет ребенок, тем более глубокими и разнообразными в последствии будут его взаимодействия с окружающими (Д.И. Бойков).

На особенности влияния сказки на поведение ребенка указывает А.В. Запорожец, говоря о том, что сказка, воздействуя прежде всего на чувства детей, чаще всего не исчезает из жизни ребенка бесследно, а проявляется в последующем в играх и творчестве.

Список литературы.

1. Горина З.В. Социальное воспитание сказкой: Учебно-методическое пособие. – Балашов: Изд-во БГПИ, 2000. – 84 с.
2. Дорожнец Т.В. Использование «сказочных помощников» для активизации внутренних ресурсов ребенка// Мир психологии. – 1998. – №3. – С.48-57.
3. Запорожец А.В. Психология восприятия сказки ребенком-дошкольником// Психология дошкольника. Хрестоматия/ Сост. Г.А. Урунтаева. – 2-е изд., стереотип. – М.: Издательский центр «Академия», 1998. С. 160-171.
4. Защиринская О.В. Сказка в гостях у психологии. Психологические техники: сказкотерапия. – СПб.: изд-во ДНК, 2000. – 152 с.
5. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Путь к волшебству. Теория и практика сказкотерапии. – СПб.: Златоуст, 1998. – 352 с.
6. Практика сказкотерапии/ Под ред. Н.А. Сакович. – СПб.: Речь, 2004.– 224 с.
7. Стрелкова Л.П. Уроки сказки. – М.: Педагогика, 1989. – 128 с.

8. Фесюкова Л.Б. Воспитание сказкой: Для работы с детьми дошкольного возраста. – М.: АСТ, 2000. – 460 с.

9. Яничев П.И. Психологические функции волшебной сказки// Журнал практического психолога. – 1999. – № 10-11. – С. 27-37.

Т.Д. Эршов, Н.А. Пьянова, г. Ставрополь

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ В ПУБЕРТАТНЫЙ ПЕРИОД

В настоящее время возникает множество вопросов, связанных с возможностью обучения детей с особыми интеллектуальными потребностями в подростковый период используя современные информационные технологии. Нами излагается точка зрения по отношению к работе с данной категорией детей, используя новые информационные возможности. Сложность вызывает то, что на сегодняшний день образование имеет множество консервативных устоев, которые во многом опираются на старую форму ведения урока, хотя использование компьютерных технологий побуждает нас к постановке и новых подходов к ведению урока.

Используя информационные технологии в обучении детей с особыми интеллектуальными возможностями в пубертатный период, мы пришли к выводу, что данные технологии позволяют наиболее дифференцированно подходить к каждому ребенку, учитывая индивидуальные особенности и способности, повысить интерес к обучению. Для современного человека, а особенно имеющего аномальное интеллектуальное развитие, важным является получение образования, которое соответствовало бы настоящим требованиям рынка. Развитие таких детей в пубертатный период с помощью инновационных технологий дает возможность им продолжать учебу и быть полезным в современном мире после окончания учреждения VIII вида.

В основу обучения таких детей нужно ставить индивидуально-вариативный принцип, где каждому ребенку будет ставиться задача, соизмеримая с его интеллектуальными возможностями, потребности обучения именно данного взятого ребенка. Более того интерес, проявляемый подростком к информационным технологиям, ведет к развитию у него не только психических процессов, но и тактильных навыков, ориентировки в современном информационном пространстве.

У детей с особыми интеллектуальными возможностями, в отличие от ювенального, в пубертатный период уже неплохо развиты навыки решения определенных образовательных задач, поэтому является возможным постановка учебной ситуации, которая будет решаемая только при помощи потраченных определенных усилий.

Немаловажным является подготовленность самого учителя, который должен выполнять новую функцию в процессе преподавания учащимся учебного материала. Высокая ориентировка в информационном пространстве позволяет донести максимально возможное количество сведений и повысить усвоение данной информации. По отношению к учащемуся изменяются требования, отличающиеся от привычных нам традиционных форм подачи учебного материала.

Известно, что при достижении детьми с особыми интеллектуальными возможностями подросткового возраста обостряются различные заболевания. Внедрение нового обучения посредством компьютерных технологий ведет к пониманию подростком поставленной перед ним ситуации и ее решение с одновременным формированием и развитием у ученика логических, практических, когнитивных процессов и навыков.

Применяя информационные технологии, педагог может стимулировать у детей с особыми интеллектуальными возможностями креативность мышления, что позволит применять свои знания с новой точки зрения.

Список литературы.

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология. – М., 1994. – 632 с.
2. Босова Л.Л. Методические подходы к подготовке школьников в области информатики и информационных технологий // Информатика и образование. – 2005. – №3 – С. 19-31.
3. Крысько В.Г. Психология – М.: Просвещение. 2001. – 412 с.

РАЗДЕЛ IV

ИСКУССТВО И ОБРАЗОВАНИЕ: ПРОБЛЕМЫ И ТЕХНОЛОГИИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

М.М. Арутюнян, г. Ставрополь

ПРИМЕНЕНИЕ ГЕРМЕНЕВТИКИ В МУЗЫКАЛЬНОМ ИСПОЛНИТЕЛЬСТВЕ И ПЕРЕВОДОВЕДЕНИИ

Исполнительскую интерпретацию музыкального произведения можно рассматривать как своеобразный перевод. Перевод композиторского замысла с языка музыкальных знаков и символов на язык звуков и далее – на язык эмоций, чувств, состояний... Но даже в чаще употребляемом контексте лингвистического исследования процесс перевода – это не простая механическая замена одного языка другим – «в переводе сталкиваются различные культуры, разные личности, разные складывания мышления, разные литературы, разные эпохи, разные уровни развития, разные традиции и установки» [1, с.23].

В связи с этим одной из центральных проблем теории перевода является проблема переводческой эквивалентности. «Хотя перевод предназначен для полноправной замены оригинала, его полная тождественность исходному тексту недостижима, и можно говорить лишь об эквивалентности, то есть о какой-то степени близости перевода к оригиналу» [1, с.18].

Вот что пишет Николай Живаго в своей статье «С мыслями и без о переводе пьес (и не только)»: «Безусловно, на первом этапе работы с пьесой, как и с любым художественным произведением, непреложным профессиональным требованием является полное постижение оригинального авторского замысла через текст со всеми его формами, смыслами, стилистикой, экстралингвистикой и т.п. При этом подразумевается живое, глубокое владение исходным языком, знание соответствующей страны, ее ментальности и реалий в конкретную эпоху. Далее наступает этап создания художественного текста на другом языке, в иной системе координат...».

Всё это практически полностью применимо к музыкально-исполнительской практике. А «иная система координат» – это в первую очередь (чаще всего) иное время, с другим ритмом, иными ощущениями, это – что немаловажно – иные инструменты, иные акустические условия, и – творческая индивидуальность «переводчика»-исполнителя.

Последний аспект, вернее, его роль в процессе «перевода» нотного текста в музыкальное звучание рассмотрим немного подробнее. Не подлежит сомнению то, что профессиональный исполнитель должен владеть знаниями и практическими приемами, позволяющими освоить музыкальную ткань композиторского опуса. Опустим также очевидную, с нашей точки зрения, необходимость культурологической и стилистической «образованности» музыканта-исполнителя. Но является ли точнейшее, насколько это возможно, воспроизведение нотного текста, указанных автором штрихов,

динамики, темпа и т.п. в соответствии со стилистическими особенностями залогом подлинности интерпретации?

Как художественный (чаще поэтический), так и музыкальный текст всегда содержит в себе в разной степени «территорию непереводаемости». Что касается музыкальных текстов, вспомним, что, в частности, произведения барочной эпохи и всё, написанное ранее, имеет минимум авторских указаний и, более того, часто нуждается в расшифровке нотного текста. Поэтому в музыкальном «переводоведении» между автором и слушателем стоит зачастую, помимо исполнителя, музыкальный редактор.

Есть и не столь явные, но не менее важные проблемы. Н. Живаго иллюстрировал их известным примером из живописи: начинающий художник изобразил на холсте розу и показал работу маститому учителю. «Плохо», — сказал тот. «Почему? — недоумевал юноша. — Ведь, все по правилам: и перспектива, и краски, и композиция». «Да, — вздохнул старый маэстро. — Все правильно, не придаться. Но, видишь ли, дружок, твоя роза не пахнет...».

Музыкальное исполнительство так же, как художественный перевод, должно стать параллельным художественным сотворчеством, соавторством, когда важно соблюсти не «букву», а «дух» исполнительского «закона». Для этого надо попытаться поймать «волну» композиторской мысли, войти в ритм его высказываний, ощутить его динамику...

Великий христианский мыслитель периода патристики Аврелий Августин в книге «Христианская наука или Основания священной герменевтики и искусства церковного красноречия», первом, по сути дела, фундаментальном, сводном труде по герменевтике определил принцип, используемый и в позднейших герменевтиках. Он называется принципом конгенитальности, т. е. соразмерности творческих потенциалов исследователя какого-либо текста и его создателя. Этот принцип у Августина выступает в виде тождества «боговдохновенности автора» и «боговдохновенности читателя». Уловить смысл определенного места Священного писания может тот человек, чья «боговдохновенность» будет равна «боговдохновенности» автора.

«Боговдохновенность» музыканта-исполнителя, переводчика может трактоваться на более низком душевном, эмоциональном уровне как ощущение свободы, гармонии, унисона с содержанием произведения. Подлинный мастер-переводчик, действуя в рамках, заданных автором параметров, создаёт параллельное произведение на родном языке и как бы от своего имени, превращаясь в автора или соавтора.

«Мастер не переводит слова или фразы. За единицу художественного перевода он принимает не слово или фразеологизм, то есть не локальный случай, а целиком все произведение с общим звучанием и функцией. Он «заимствует» его у автора и воссоздает, то есть пишет заново, параллельно, на другом языке, в парадигмах иной культуры».

Данное высказывание переводчика Николая Живаго также подтверждается герменевтическим принципом соотношения понимания части и целого. Речь идет о так называемом «мнимом» герменевтическом круге Ф. Шлейермахера.

«Всякое полноценное знание находится в этом мнимом кругу так, что каждое особенное может быть понято из всеобщего, чьей частью оно является, и наоборот. И каждое знание является научным, если оно получено таким способом» [3, с.147]. В этом небольшом отрывке из Шлейермахера содержатся все основные идеи его герменевтики: диалектика части и целого, идея герменевтического круга, предварительное понимание.

Диалектика части и целого осуществляется в двух плоскостях. На первом уровне часть берется как отрывок произведения, а целое как само произведение. На втором уровне вскрывается взаимодействие между совокупностью условий внешней и внутренней жизни автора как целым и его произведением как частью. При понимании произведения как факта языка часть понимается через целое, а целое через часть. При чем при последовательном переходе от первой части ко второй, от второй к третьей и т.д. всякий раз понимание целого изменяется, оно не одинаково при прохождении частей целого. Общее, окончательное понимание текста как бы конструируется в процессе курсорного чтения из множества сменяющих друг друга гипотез о понимании целого. Более того, новое гипотетическое понимание целого влияет на понимание уже прочитанных частей. Происходит как бы возвращение назад и уточнение, переосмысление предыдущего материала. «Мнимым кругом» назвал эту ситуацию Шлейермахер, потому что в действительности никакого круга нет, существует лишь диалектика письма и чтения, точнее, понимание целого через последовательное прочтение его частей. «Войти» в этот круг легко, но «выйти» значительно труднее. Для этого нужно полностью дешифровать смысл текста, достичь полного его понимания. Полное понимание произведения состоит из диалектического синтеза предварительных пониманий, из знания внутренних и внешних условий жизни автора и из осмысления их влияния на замысел произведения, его сюжет, содержание и на индивидуальный стиль автора, а также оно должно учитывать условие, которое постулирует конгениальность личности истолкователя и автора текста, соразмерность их творческих потенциалов.

Таким образом, мы можем сделать некоторые выводы:

1. Музыкальное исполнительство и переводоведение как различные по материалу, но сходные по процессу явления могут быть сопоставимы и взаимодополнены приемами и методами друг друга.
2. Соотношение четкого исполнения «закона» и творческой свободы должно проявляться в русле конгениальности истолкователя и автора текста.
3. Герменевтика как наука и как искусство постижения чужой индивидуальности способна давать ответы на принципиальные вопросы интерпретации художественного явления.

Список литературы.

1. Комиссаров В.Н. Современное переводоведение: Учебное пособие. – М.: ЭТС, 2001.
2. Кузнецов В.Г. Герменевтика и ее путь от конкретной методики до философского направления // Герменевтика в России: Сб. н. тр. Вып. 1 – Воронеж, 2002.
3. Schleiermacher Fr., Werke. Auswahl in vier Bänden. Bd. 4., 1911.

А.М. Белевцова, г. Ставрополь

СТРУКТУРА МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ

В деятельности учителя музыки субъективным критерием профессионализма является устойчивая профессионально-педагогическая направленность, понимание значимости профессии, ее ценностей, совокупность необходимых профессионально-психологических качеств личности, позитивное отношение к себе как педагогу.

Профессионально-педагогическая направленность является одной из важных содержательных сторон общей направленности личности учителя музыки. В социальной психологии общая направленность рассматривается как ведущий структурный элемент личности, определяющий ее целеустремленность, характер деятельности, ориентацию на определенные ценности. Направленность личности объединяет социальные по содержанию качества, определяющие отношение человека к окружающему миру, служащие психологической основой его поведения: морально-этические принципы, убеждения, социальные установки, ценностные ориентации и мировоззрение. Формами проявления направленности являются потребности, мотивы, интересы, идеалы, убеждения и мировоззрение. Все структурные компоненты направленности личности тесно связаны между собой (Б.Г. Ананьев, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, Л.И. Божович, А.С. Прангишвили и др.).

Направленность личности в профессиональной подготовке связана прежде всего с познавательной деятельностью и проявляется в интересах, установке, мотивации, потребностях, ценностных ориентациях (Н.В. Кузьмина, Н. Митина, И.С. Сергеев, М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович и др.).

В определении сущности и структуры профессионально-педагогической направленности можно выделить 3 группы, характеризующие ее сущность: эмоционально-ценностное отношение к профессии учителя, склонность заниматься видами деятельности, воплощающими специфику педагогической профессии; профессионально значимые качества личности учителя или компоненты педагогических способностей; рефлексивное управление развитием учащихся (Н.В. Кузьмина, В.А. Сластенин, А.Н. Леонтьев и др.).

Под музыкально-педагогической направленностью личности студента мы понимаем его отношение к деятельности учителя музыки, ее содержанию; наличие у него познавательных склонностей, интересов, потребностей, желания проникнуть в сущность педагогических явлений и процессов; его центрацию на профессионально-ценностных педагогических ориентациях; понимание им целей и задач музыкально-педагогической деятельности. Особенностью музыкально-педагогической направленности учителя музыки является ее взаимосвязь с музыкально-творческой и инструментально-исполнительской формами направленности личности, которые, как правило, доминируют в процессе обучения, что выражается в рассмотрении обучения в вузе как возможности повышения исполнительского мастерства и достижения высоких музыкально-творческих результатов. При этом педагогический компонент профессиональной подготовки нивелируется студентом. В результате этого развития его музыкально-педагогической направленности не наблюдается.

Выполненный нами теоретический анализ показывает, что формирование музыкально-педагогической направленности личности учителя музыки может быть эффективным в результате системной реализации целостного подхода к педагогическому процессу, единства сознания, поведения и отношений; уровня подхода к формированию музыкально-педагогической направленности личности; включения в учебный процесс различных видов познавательной деятельности педагогического содержания; раскрытия ценностных педагогических ориентаций, непосредственно связанных с будущей профессиональной деятельностью учителя музыки; создания условий для приобретения студентом опыта отношений в образовательной среде; развития педагогических интересов, потребностей, мотивов, установок, убеждений. Кроме того, музы-

кально-педагогическая направленность всегда связана с социализацией личности учителя музыки, с формированием ее нравственной культуры и гуманизма.

Педагогический процесс формирования направленности личности - это управляемый процесс, основанный на взаимодействии управляющей и управляемой подсистем (В.И. Жернов, Н.В. Кузьмина и др.). Направленность управления педагогическим процессом включает формирование интересов, развитие мотивационно-потребностной сферы личности, становление принципов и педагогической установки у студента. Для принятия управленческого решения необходима разнообразная информация, в том числе о внутреннем состоянии личности студента, ее установках, потребностях, ценностных ориентациях.

Первичным уровнем в процессе формирования музыкально-педагогической направленности личности является установочный уровень. Как известно, формирование установки является процессуальным элементом формирования направленности личности. Установочный уровень связан с формированием представлений о педагогической деятельности, мотивации к этой деятельности, с постановкой педагогических целей, с выбором способов достижения этих целей. Наличие убеждений, идеалов, потребностей еще не обеспечивает наличие установки на конкретную деятельность. При этом следует учитывать, что только взаимодействие этих компонентов направленности личности и мотивации способствуют формированию установки на конкретную деятельность (Ш.А. Надирашвили, А. Коссаковски, Д.Н. Узнадзе и др.).

Установочный уровень выступает этапом развития педагогического процесса и личности. Он является этапом субординации задач, ориентации в ценностях, средств достижения целей, определения перспектив, порядка действий, выбора принципов деятельности (В.И. Жернов).

Установка является компонентом и критериальным показателем устойчивости профессионально-педагогической направленности личности (В.И. Жернов, А.К. Маркова, М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович и др.).

Учитывая, что в общем смысле под установкой понимается готовность человека к определенной деятельности, напрямую связанной с наличием той или иной потребности (Д.Н. Узнадзе, Ш.А. Надирашвили, В.Г. Норакидзе и др.), понятие «музыкально-педагогическая» установка можно отождествлять с ожиданиями человека, связанными с предстоящей педагогической деятельностью, с представлением о себе как учителе музыки, со своим поведением в ситуациях обучения другого.

Музыкально-педагогическая установка действует на уровне бессознательного, но формируется она во многом вполне сознательно в результате соответствующего педагогического целеполагания и управления образовательным процессом. Для ее возникновения и развития в нужном направлении требуются условия субъективного и объективного характера: необходимо наличие как потребности, так и ситуации, в которой она может быть удовлетворена. Это два основных условия, которые абсолютно необходимы для того, чтобы могла возникнуть какая-нибудь установка (Д.Н. Узнадзе).

Музыкально-педагогическая направленность - это комплекс установок, способствующих успешной социализации личности будущего учителя музыки. Безусловно, структура направленности на педагогическую деятельность представлена совокупностью компонентов, важнейшими из которых являются исполнительское мастерство и музыкальная креативность, но доминирующей все же является педагогическая установка,

так как она является механизмом саморегуляции, устойчивости и согласованности педагогического поведения. Педагогическая установка - это готовность, определяющая поступки и направляющая поведение учителя в педагогических ситуациях, также представляет собой комплекс установок, который формируется под воздействием как традиционных, так и нетрадиционных целей, форм и методов обучения в школе и в вузе (И.С. Сергеев, Д.Н. Узнадзе).

Исходя из сущности, содержания и специфики профессиональной деятельности учителя музыки нами выделены следующие компоненты музыкально-педагогической направленности его личности:

- готовность к педагогическому саморазвитию – это установка, характеризующая мобилизацию всех психофизиологических систем личности будущего учителя музыки, которые обеспечивают эффективное выполнение им своей профессиональной деятельности. Саморазвитие выражается в том, что для общественного существования педагога как личности в качестве первой необходимости выступает потребность в информации педагогического характера, потребность занять воспитательную социальную позицию, овладеть педагогическими ценностями;

- педагогическая рефлексия – это умение анализировать свою собственную деятельность и поведение «глядя на себя со стороны», обеспечивать контроль и регулировку в системе «человек - жизненная ситуация». Установка на рефлексию выводит человека из непосредственного сиюминутного временного пространства и заставляет его обратиться к прошлому с целью анализа уже произошедшего со стороны, извне, находясь «над ситуацией». Педагогическая рефлексия – это обращенность сознания на самого себя. Иными словами, педагогическая рефлексия это способность учителя мысленно представить себе сложившуюся у ученика картину ситуации и на этой основе уточнить представление о себе (А.К. Маркова);

- установка на достижение педагогического успеха – это мотив личности, проявляющийся в стремлении к педагогическому успеху, к персонализации себя в другом, что является особенно важным качеством для успешной деятельности учителя музыки. В теории личности Г. Мюррея термин употребляется в исходном значении, понимается как стремление к преодолению препятствий, выполнению того, что представляется трудным. Мотивация достижения – одна из разновидностей трудовой мотивации, связанная с потребностью личности добиваться успеха и, в меньшей степени, избегать неудач. Формирование мотивации достижения тесно связано с социализацией личности и может проявляться как «стремление к повышению уровня собственных возможностей»;

- педагогическая эмпатия (сопереживание) – это умение поставить себя на место обучаемого, способность человека к произвольной эмоциональной отзывчивости на переживания ученика; предполагает уменьшение дистресса другого через помощь ему. Весь процесс обучения в настоящее время ориентирован на гуманизацию отношений, в результате чего установка на любовь к детям является необходимым условием работы учителя музыки.

Данные компоненты отражают специфику профессии учителя музыки, намечают пути формирования музыкально-педагогической установки будущего учителя музыки в процессе его профессионального образования.

Список литературы.

1. Ковалев А.Г. Психология личности. Изд. 3-е. – М.: Просвещение, 1970
2. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность – М.: Политиздат, 1975
3. Пономарев Н.А. Знание, мышление и умственное развитие. – М.: Просвещение, 1980
4. Пряхников Н.С. Профессиональное и личностное самоопределение. – М.; 2005

Т.А. Будницкая, г. Москва

РОЛЬ СОВРЕМЕННОЙ МУЗЫКИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ СТАНОВЛЕНИИ ПОДРОСТКОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ ЭСТРАДНОМУ ПЕНИЮ

Современная музыка в России разнообразна и разнопланова. В ней сосуществуют рок и джаз, поп и авангард, авторская песня. В ней находят отражение как глубинные истоки русской народной, бытовой культуры, так и веяния западных музыкальных течений. Ещё в XIX веке в российском, как впрочем и в европейском искусстве, зародилось разделение на «элитарное» и «массовое», академическое и эстрадное, серьёзное и лёгкое. В наши дни это привело к тому, что одна музыка стала достоянием избранных, а другая оказалась отодвинута на обочину культурного процесса.

Массовой принято называть лёгкую, популярную, развлекательную музыку. Она объединяет в себе жанры традиционной эстрады, молодёжной поп-музыки, рок, диско и различные их жанровые ответвления. С возрастом социокультурных факторов появляется всё больше новых форм её бытования.

Популярная музыка всегда была и остаётся особым предметом споров и дискуссий. С одной стороны, в силу своей доступности и благодаря широко развивающемуся медийному пространству, она имеет многомиллионную аудиторию. С другой, подвергается беспощадной критике эстетов-интеллектуалов, сетующих на засилье «попсы» и пошлости на нашей эстраде. Наверное, ещё долго в академическом сознании массовые жанры будут оставаться жанрами «низкой пробы». Такое отношение связано, во-первых, с профессиональным композиторским творчеством (ведь не секрет, что на эстраде звучит большая часть любительской, авторской музыки); во-вторых, с профессиональным исполнительством (зачастую на эстраду попадают люди, не имеющие музыкального образования и не умеющие даже интонировать). Последнее является, скорее, следствием реалий отечественного шоу-бизнеса, зародившегося в 80-х – 90-х гг. XX века, который ориентирован в основном на развлечения и зачастую не имеет ничего общего с культурой, музыкальным вкусом и профессионализмом.

Но попытаемся посмотреть на популярную музыку непредвзято. В этой сфере талант проявляется также ярко, как и в серьёзной музыке: Э. Пиаф, Э. Фитцджеральд, Э. Уэббер, Дж. Гершвин, Л. Армстронг, И. Дунаевский, Ф. Синатра, С. Уандер, «АББА», «Битлз», Э. Пресли, «Машина времени», А. Пахмутова, Л. Утёсов, К. Шульженко, О. Лундстрем, В. Высоцкий, А. Пугачёва... Эти люди – выдающиеся творцы современной музыки XX века, наравне с певцами и композиторами классического направления. Благодаря им мир получил огромное количество музыкальных шедевров, не меньше, чем нам дала музыка академическая. С той лишь разницей, что массовую

музыку слушатель оценивает сразу, а в академическом творчестве признание порой приходит через долгое время, и творец часто не успевает «застать» свой успех.

Эстрадная музыка, как и академическая, дарит человеку радость, отвлекая от повседневных проблем и от стрессов. Песня помогает человеку выйти из депрессии, обладая также и лечебным эффектом. Во время ВОВ советские песни Блантера, Матусовского поддерживали и воодушевляли наших солдат так же, как и симфонии Шостаковича.

Конечно люди, занимающиеся академическим и эстрадным направлением, находятся в разных, скажем так, «весовых категориях», но как творческие единицы, и те и другие несомненно имеют право на существование, на самовыражение, на творчество.

Сегодня, в XXI веке мы наблюдаем, как музыкальные интонации двух этих направлений всё больше взаимопроникают и обогащают друг друга. Эта интеграция началась ещё, когда только складывалась европейская музыкальная традиция, и часто композиторы были благорасположены к музыке быта, использовали танцевальные и песенные формы в своём творчестве, превращая их в новые самобытные музыкальные образцы. Вспомним хотя бы П.И. Чайковского, Р. Шумана, А. Шнитке. В наше время сложные формы, подчёркнутый мелодизм используют в своём творчестве и современные композиторы. Например, А. Рыбников в рок-опере «Юнона и Авось»; М. Таривердиев в песенных циклах; Г. Гладков в произведениях для детей; Васильев и Иващенко в отечественном социально-направленном мюзикле «Норд-Ост». Б. Гребенщиков использует романсовую мелодику, принадлежащую лютисту XVI века Франческо да Милано, в основе песни «Город золотой». А электронные эксперименты Ю. Чернавского и Э. Артемьева перекликаются с аналогичными опытами С. Губайдуллиной и А. Шнитке. В. Гаврилин на страницах «Советской музыки» рассказывает: «...Я познакомился с песнями наших бардов и был потрясён. Оказывается, от нас, профессионалов, часто ускользает целый мир человеческих чувств, целая сложившаяся в обществе психология» [1]. Далее, сочиняя музыку к кинофильмам и драматическим спектаклям, он осознанно начал обращаться к молодёжной теме, использовать интонационный язык и городской песни и романсовой культуры.

Современная эстрадная музыка многолика. Зародившись в конце XIX – начале XX вв. в раннем джазе, романсе, танго, фокстроте, она эволюционировала в 60-70-х гг. в поп, рок, диско, соул, авторскую песню, а в последние десятилетия отобразилась в металле, техно, рэпе, г-n-b и других направлениях. Её жанры, стили, песенно-танцевальные формы чрезвычайно разнообразны и социокультурно активны. А жанровые интеграции и взаимообогащения классического и эстрадного популярного течений привели к появлению нового, «третьего пласта» – немассового направления, поднимающего массовую песенную культуру до академических высот.

Исследователь В. Сыров в своих работах схематично отобразил качественный состав современной музыки, назвав её «огромным звуковым массивом» [2]. В самом низу располагается достаточно низкопробный в художественном и профессиональном плане продукт – коммерческая «люпса»; выше находится музыка ординарная, не приносящая ни радости, ни раздражения, ни восхищения, т.е. такой усреднённый, ничего не выражающий продукт; ещё выше лежит музыкальный пласт, содержащий проблески таланта – как правило, исполнителям такой музыки чего-либо не хватает, для того чтобы их песня и исполнение стало не просто шлягером, а шедевром. Например, если они личностно-индивидуальны и профессионально владеют голосом, то часто не име-

ют общей культуры и вкуса для подбора репертуара; если они, наоборот, высоко интеллектуальны, интеллигентны, то есть пробел в вокальной технике и т.д. И, наконец, на вершине этого массива – самые талантливые, иногда экспериментальные образцы современной музыки, которые служат материалом для разработки их в разнообразных жанрах. Их создатели и исполнители – настоящие личности с неповторимым своим почерком, своим Голосом: ABBA, “Beatles”, “Queen”, Б. Окуджава, А. Вертинский, Э. Пиаф, М. Джексон, У. Хьюстон... Им подражают, у них учатся, их интонационные находки начинают использовать другие. Они становятся кумирами молодого поколения, задают социальные нормы поведения и в этом плане несут огромную ответственность. Своим творчеством, имиджем, образом жизни, воспитанием, культурой они влияют на личностное и профессиональное развитие юношей и девушек, желающих связать свою судьбу с песней и выбравших для себя музыкальную карьеру.

Предпочтения старших подростков (мы имеем в виду возрастную категорию 14-18 лет) в музыке часто зависят от общекультурной и музыкальной среды, их окружающей. Развивать свой голос, профессионально заниматься вокалом, будь то студия или учебное заведение, как правило, приходят люди, внутренне определившие свою дальнейшую деятельность. Многие из них имеют свои приоритеты и выражают через пение своё собственное «Я». Можно сказать, что на занятиях вокалом они учатся принимать и понимать музыку внутри себя и себя внутри музыки.

Как мы говорили выше, молодёжная музыкальная культура достаточно разнообразна. Кто-то любит регги, джаз, кантри; кто-то рок-музыку или рэп, а кто-то авторскую песню. По нашим наблюдениям, большинство ребят предпочитают популярные жанры. Но это не есть плохо. И вот почему. Если ещё пять лет назад многие стремились на сцену, желая только славы, заботясь лишь о своём внешнем виде и не имея понятия об образованности как вокально-музыкальной, так и общекультурной, то сейчас заметно явное стремление быть прежде всего профессионалом в своём деле. Всё больше ребят слушают качественную поп-музыку; девушки и юноши обращают внимание на исполнителей с великолепными голосами (У. Хьюстон, К. Агилера, Кэрри, Бейонси, Л. Долина, И. Отиева, Ф. Меркьюри, Гилан, Г. Лепс, Н. Носков), учатся анализировать и владеть их техникой. Сознательное стремление быть профессионалом и как можно большему научиться – первое из новых качеств, которые хочется отметить у современных подростков.

Учреждения дополнительного образования всегда были одной из форм досуга, любительского музицирования молодёжи. Главная тенденция современного музыкального дополнительного обучения это более высокий профессиональный уровень педагогов и интегрирование в эту сферу черт профобразования. У нас, например, обучающиеся эстраднему пению рассматриваются как потенциальные будущие специалисты – эстрадные певцы и поэтому занимаются индивидуально. Тут педагогу чётко нужно понимать – если человек приходит заниматься эстрадным вокалом (а мы говорим о возрасте самоопределения), значит: 1) он точно решил, что хочет стать певцом; 2) либо хочет только попробовать свои силы для саморазвития (но если результат занятий и динамика развития будут положительными, то опять же готов заняться профессиональной певческой карьерой); 3) либо рассматривает эту деятельность как дополнительную к будущей основной, т.е. в эстрадном пении всё равно ищет вторую профессию. Массовое музицирование, самодеятельность в учреждениях дополнитель-

ного образования мы рассматриваем необходимым для детей дошкольного, младшего и среднего школьного возраста и для людей старшего поколения. А на долю остальных обучающихся (14–20 лет) выпадает узко направленная специальная подготовка в обучении вокальной эстрадной техники. Такой подход с профессиональных позиций приносит свои плоды, т.к. многие ребята за время обучения принимают участие в различных конкурсах, кастингах, что для наиболее талантливых и владеющих профессиональными навыками является своеобразным трамплином в профессию. Многие же, как правило, поступают в специальные учебные заведения уже подготовленными, что создаёт преемственность в обучении.

Говоря о роли современной музыкальной культуры в развитии подростков, необходимо затронуть вопросы профессиональной компетенции педагога. В справочной литературе под понятием профессиональной компетенции понимается: «...владение учителем необходимой суммой знаний, умений и навыков, определяющих сформированность его педагогической деятельности, педагогического общения и личности учителя как носителя определённых ценностей, идеалов и педагогического сознания»(3). Н.В. Кузьмина выделяет некоторые виды профессиональной компетенции: 1) специальная компетентность в области преподаваемой дисциплины; 2) методическая компетентность в области формирования знаний, умений и навыков учащихся; 3) дифференциально-психологическая компетентность в области мотивов и способностей обучаемых; 4) аутопсихологическая компетентность. При этом главными в педагогической деятельности она считает знания и умения [4]. Но в настоящее время медиатехнологий педагогу мало знать преподаваемый предмет, уметь ориентироваться в области искусства, педагогики, психологии, философии, литературы, истории. Так, Шак Т.Ф. поднимает вопрос о медиаграмотности музыкантов, содержащей технический и эстетический компоненты. Медиаграмотность – это умение квалифицированно пользоваться современными техническими средствами (Интернет-технологии, электронный инструментарий); умение «читать» и анализировать язык медиа-текста; знать жанровую и языковую специфику современных зрелищных искусств (мюзикл, рок-опера, видеоклип); ориентироваться в современных направлениях популярной музыки через медиатексты [5].

Таким образом, повышение профессиональных компетенций педагогом-музыкантом мы понимаем как его способность к самообразованию и самосовершенствованию.

Сегодня, на наш взгляд, как никогда на долю педагога ложится огромная ответственность за вкусовое, скажем так, воспитание молодёжи. Мы на своих уроках пропагандируем уже много лет изучение джазовой и романсовой вокальной музыки. Обучение эстрадной манеры пения тесно связано с изучением и освоением разных песенных жанров в этой манере, будь то французский шансон, американское кантри, англоязычный соул, русский романс или добротный поп-рок шлягер. Но джаз остаётся колыбелью и своего рода классикой эстрадной песни. Исполняя джаз, ориентируясь в его свободных ритмах, гармониях и интонациях, человек волей-неволей задаёт себе высокую исполнительскую и сочинительскую планку и наверняка просто не сможет в будущем петь низкопробные песенки. Это даёт уверенность в том, что из таких вот ребят вырастут настоящие музыканты, как тот же Агутин или Пресняков, «А-Студио» или «Квартал»... (имена назывались выше, и этот список можно продолжать), а общий уровень музыкальной популярной культуры будет неизменно расти.

Итак, мы рассмотрели состояние современной популярной музыки, её роль в индивидуально-личностном и профессиональном становлении юношей и девушек в период их самоопределения, а также затронули некоторые подходы к обучению эстрадному пению в учреждениях дополнительного образования. Выведем некоторые положения.

Педагогическое влияние на развитие профессионализма будущих певцов невозможно без влияния окружающей духовно-культурной среды. В современном обществе сильно возросла роль популярной музыки, которая становится одним из наиболее действенных факторов профессионального и личностного развития молодёжи. В тоже время художественная ценность насыщенного информационного поля слишком неоднозначна. Поэтому важное значение приобретает роль педагога, который своим руководством может осуществить обучающую, воспитывающую и развивающую функции. Это невозможно без наличия у педагога личностного саморазвития и профессиональных компетенций. Ведь от качества преподавания зависят профессиональные качества и умения будущих специалистов.

Список литературы.

1. Гаврилин В. Путь музыки к слушателю. // Советская музыка. – 1967. – С.4.
2. Сыров В. Н. Старые и новые реалии массовой культуры. // История отечественной музыки второй половины XX века / Под ред. Т.Н. Левоу. – Композитор. – Санкт-Петербург, 2005
3. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров.А.Ю. Педагогический словарь.– М.: Издательский центр «Академия», 2000. – С.62.
4. Кузьмина Н.В., Гинецинский В.И. Актуальные проблемы профессиональной педагогической подготовки учителя. // Советская педагогика. – 1982,– №3.– С.63-66.
5. Шах Т.Ф. Медиаобразование для музыкантов. // Высшее образование в России.– М., 2004,– №8. – С.46-48.

А.А. Волкова, г. Ставрополь

ПУТИ ФОРМИРОВАНИЯ ОБРАЗНО-АССОЦИАТИВНОГО МЫШЛЕНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКИ

Важнейшим фактором, определяющим функционирование ассоциаций, является наличие, так называемого, ассоциативного фонда, обогащение которого происходит за счет расширения индивидуального опыта человека: жизненного и профессионального, музыкального, в частности.

У студента-музыканта накопление ассоциативных представлений осуществляется условно по двум каналам: музыкальному и немзыкальному. При этом музыкальные ассоциации имеют два источника: «питания» – музыкально-исполнительский и слушательский (слуховой) [3].

Среди известных уже видов музыкально-исполнительской деятельности наиболее распространенными в процессе профессионально-педагогической подготовки будущих учителей музыки являются: учебный репертуар, эскизная, самостоятельная форма работы над музыкальным произведением, а также чтение нот с листа.

Учитывая реальные условия учебно-воспитательного процесса на факультете искусств (лимит времени, объем информации и т. д.), было бы целесообразным не столько дополнять названные формы работы новыми видами музыкально-исполнительского творчества, сколько совершенствовать их, и в частности, путем использования принципа ассоциаций.

Другим эффективным средством для создания ассоциативного фонда музыкально-слуховых впечатлений является индивидуальная форма занятий со студентами-музыкантами. Следует заметить, что на занятиях в музыкально-исполнительском классе важна атмосфера творческого, заинтересованного отношения к восприятию той музыки, которая звучит на уроке. Учащиеся должны быть не пассивными слушателями, а активными участниками процесса восприятия музыки, будь то исполнение музыкального произведения педагогом или их товарищем [1].

Наличие фонда ассоциативных представлений как материальное выражение способности к образованию ассоциативных связей, безусловно, является решающим фактором жизнедеятельности всего ассоциативного организма психики.

Еще одним важным фактором, обуславливающим функционирование ассоциативного механизма человеческой психики, является процесс актуализации ассоциативных представлений [2].

Для этой цели может быть рекомендован метод ассоциаций, выступающий в виде специально подобранных формальных и интеллектуальных упражнений по типу: однократного ответа и непрерывных ассоциаций.

Упражнения с однократным ответом – есть своего рода ассоциативный «тренаж», направленный прежде всего на формальное ускорение процесса воспроизведения и лишь в некоторой степени на повышение качества его «продуктов». В этом смысле интеллектуальные упражнения имеют более широкий диапазон результативности, позволяющий не только повышать скорость воспроизведения, но и улучшать его качественные характеристики в сторону содержательности, глубины и эстетичности ассоциативных образов.

Если быстрота реагирования может быть увеличена посредством упражнений, то качественный показатель ответов улучшается благодаря правильной постановке вопросов. При этом сам вопрос и его контекст могут иметь значение какой-либо задачи: воспроизвести представление, высказать суждение, осуществить комбинационную операцию. Весьма универсальными являются вопросы типа: «Каким Вам видится «герой» произведения, что он делает, о чем думает, что переживает?».

В каждом конкретном случае эти вопросы детализируются, обрстая теми или иными подробностями. Возможность оценить уровень музыкального развития учащегося-музыканта реализуется, в частности, через выявления способности к воспроизведению ассоциативных представлений как музыкального, так и внемузыкального характера путем выполнения определенных заданий творческой направленности.

Еще на начальном этапе обучения в классе музинструмента педагог должен стремиться к тому, чтобы учащийся, исполняя или слушая доступную ему музыку, мог дать ей хотя бы самую общую словесную характеристику (веселая-грустная, песенная-танцевальная и т.д.), а так же скромные художественные комментарии типа вступительного слова, с привлечением различного рода образных сравнений, ассоциаций [2].

Необходимо всячески активизировать и поощрять проявления творческой самостоятельности, инициативности учащихся в подборе соответствующих характеру му-

зыки ассоциативных образов, в стремлении высказаться об отношении к тому или иному музыкальному произведению.

Впоследствии задания усложняются, приобретают самостоятельный характер и выполняются в домашних условиях как творческая работа: «изложение», «сочинение», «аннотация».

Изложение – это как бы промежуточное звено в системе классных и домашних заданий по образно-ассоциативному осмыслению музыкальных явлений. В форме небольшого повествования (устно или письменно) излагаются впечатления от того или иного музыкального произведения с использованием ассоциативных образов как музыкального, так и немusicalного свойства.

Сочинение предполагает более развернутое по форме и углубленное по содержанию размышление о художественно-эстетических достоинствах музыкального произведения. Основной упор делается на отношение к определенному музыкальному произведению через ассоциации (связи) с образами природы, явлениями жизни, а также с представлениями из области литературы, поэзии, искусства.

Аннотация содержит в себе лаконично изложенные впечатления о музыке, подкрепленные эмоционально-смысловым анализом нотного текста в плане выявления особенностей (исполнительских, методических, вокально-хоровых – для песен и т. д.) данного музыкального материала. Достойное место в аннотациях призваны занять и ассоциативные представления (музыкальные и немusicalные), благодаря которым мы имеем возможность не только оживить форму аналитического повествования, но и по достоинству оценить все образное богатство и идейную глубину того или иного музыкального явления [4].

Если изложение в устном или письменном виде может быть использовано в качестве композиционного элемента классного урока, то сочинение и аннотации имеют твердый статус домашнего задания. Выполнение этих заданий (при условии соблюдения всех необходимых требований к их форме и содержанию), а также при систематичности их выполнения является гарантией поступательного движения в формировании образно-ассоциативного мышления студентов-музыкантов.

Таким образом, формирование и развитие образно-ассоциативного мышления является важным фактором в становлении профессиональной подготовки будущих учителей музыки. Оно активизирует творческое мышление и способствует формированию профессиональных свойств личности.

Список литературы.

1. Абдулин Э.Б. О повышении теоретического уровня научных исследований в области педагогики музыкального образования / Э.Б. Абдулин // Преподаватель. – 2000. – №4
2. Абдулин Э.Б. Методологическая подготовка учителя музыки: научно-методический материал для слушателей курсов повышения квалификации институтов усовершенствования учителей по предмету «музыка» / Э.Б. Абдулин. – М.: МИРОС 1998.
3. Барышникова З.А. Труд учителя музыки: художественно-педагогическое творчество/ З.А. Барышников, Романова Л.Л. // Педагогика 1999. – №2
4. Князева Л.Е. Формирование опыта творческой педагогической деятельности у студентов педагогического вуза./ Л.Е. Князева – Ростов н/Д, 1998.
5. Петелин А.С. Управление процессом подготовки специалиста в колледже музыкально-профессионального образования. / А.С. Петелин. – Липецк. 2002.

ПОНЯТИЕ «РЕГУЛИРОВОЧНЫЙ ОБРАЗ» И ЕГО РОЛЬ В ВОКАЛЬНОЙ РАБОТЕ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Регулировочный образ – понятие, которое ввёл Л.Д. Дмитриев в вокальную педагогику в середине 50-х годов XX века. С тех пор вокальная педагогика успешно пользуется этим термином (А. Иванов, А. Менобени, В. Емельянов, А. Луканин и многие другие). Рассмотрим, что такое регулировочный образ. Это эталон звучания, то звучание, к которому должен стремиться всякий обучающийся пению, своего рода певческий звукоидеал.

Что в условиях педагогического вуза может служить для студента регулировочным образом? Разумеется и в первую очередь – голос его педагога. Если студент восхищается и стремится подражать голосу своего педагога – это может послужить решающим мотивационным фактором в приобщении студента к вокальному искусству. Однако если студент автоматически «берёт» голос своего педагога за эталон, то на педагога ложится ответственность за качество звучания своего голоса. Опыт показывает, пока педагог имеет искренний интерес к своему голосу и себе как к певцу и развивает свои певческие возможности, развиваются и голоса студентов.

Вокальная подготовка в педагогическом вузе – фундамент профессии учитель музыки. Перед педагогом-вокалистом стоит задача – выявить и развить голос студента с незначительными вокальными ресурсами, как говорят вокальные педагоги, решить задачу «нахождение голоса» [3, с.252].

В нашем конкретном случае – это нахождение верного согласования работы всех частей голосового аппарата, а также развитие ловкости и силы мышц, принимающих участие в певческой функции. Применяя понятие «регулируемый образ» в начале вокальной работы со студентом следует придерживаться следующей схемы: для того чтобы спеть какую-то музыкальную фразу, надо прежде всего ясно себе представить её звучание, т.к. очень важно иметь в представлении звуковой ориентир. Допустим, нужную фразу поёт педагог, с комментариями, какими движениями можно воспользоваться студенту для воспроизведения этой фразы. По этому звуковому образу (пение педагога) постепенно студентом вырабатывается система нужных движений. Звуковой образ вызывает соответствующие двигательные представления [1]. Способы достижения звукового образа зависят от предшествующего звукового и двигательного опыта студента, а также от качества его голосового аппарата: чем выше уровень природного развития всех мышц, участвующих в фонационном процессе, совершеннее природная акустика поющего, образнее его слуховые представления, тем лучше будет результат.

В процессе занятий природные данные студента постепенно начинают развиваться и для того, чтобы процесс их развития шёл успешнее, необходимо обращать внимание студента на более удачные образцы его певческих проб, т.е. развивать у него способности, наблюдать свой голос и свои ощущения во время фонационного процесса, анализировать этот процесс.

Самоанализ и самонаблюдение надо развивать как можно раньше, этот процесс педагогу необходимо тщательно организовывать, поощрять и поддерживать. Если какая-то попытка воспроизведения звука была удачнее других, следует предложить сту-

денту проследить и пронаблюдать, чем самочувствие удачного варианта отличалось от других вариантов, менее удачных; следует направить внимание студента на внутренние ощущения своего организма. Возможно, что вначале ощущения студента будут хаотичны и не дифференцированы, но в процессе тренировки студенты обычно начинают привыкать к самонаблюдению и анализировать свои внутренние ощущения, понимать их более точно и увеличивать масштабы анализа.

Самоанализ студента будет представлять собой различные словесные описания. Здесь надо дать возможность студенту описать свободно, как он чувствует, свои внутренние ощущения, не навязывая ему привычную для педагога терминологию, так как важны не выражения, выбранные студентом, а сама связь, которая возникает между его внутренними ощущениями и его словесными описаниями этих ощущений. В данном случае роль педагога в организации процессов самонаблюдения и самоанализа состоит в организации перенесения внимания студента с акустических каналов восприятия своего голоса на неакустические: ощущения вибрации, воздушного давления и работающих мышц [2].

Удавшееся звучание голоса и анализ студентом при этом своих ощущений необходимо закреплять, так как мышечные ощущения по яркости и отчётливости значительно уступают слуховым и зрительным. Совершаемое закрепление какой-либо координации формирования двигательного навыка и тренаж мускулатуры зависят от уровня развития и одарённости студента и от уровня и этапа процесса обучения. Допустим, студент в какой-то степени научился проводить самонаблюдение, а процесс самоанализа стал показывать воспроизводимость хотя бы каких-то элементов внутренних ощущений, возникающих в процессе фонации и положительно оцениваемых педагогом. Это показывает, что объём внутренних ощущений начинает уточняться и превращаться в то, что Л.Б. Дмитриев называл «регулируемый образ». Теперь студенту следует превратить то, что он пронаблюдал и проанализировал, в модель, которая послужит ему певческим фундаментом в дальнейшем. Здесь надо поменять местами действие и воспоминание о действии, чем являются осознание и анализ наблюдения. В начале должно идти представление о себе-поющем, а потом на основе представления студент должен начинать петь. Описываемая последовательность выглядит так: проба пения – наблюдение – анализ – представление проанализированного пения – воспоминание представления – повторная проба пения [5].

На более высоком уровне вокального развития студента понятие «регулируемый образ» делается шире, он складывается в сознании студента из слухового восприятия эталона звучания, из представления своих удачных певческих проб, а также в процессе слушания других. В процессе слушания пения (себя и других) возникают звуковые волны, которые воспринимаются в виде колебательных движений и вибрации, кроме этого во время пения в определённых местах тела увеличивается воздушное давление и идёт работа большого количества разных мышц.

Для того чтобы студенту лучше понять регулируемый образ своего голоса, он должен представлять комплексно все сигналы своего организма, происходящие во время фонации: вибрационные, дыхательные, мышечные и предшествующее этим представлениям голосообразующее действие. Когда студент осознал регулируемый образ своего голоса, то это понятие отделяется от понятия «эталон» и начинает суще-

ствовать отдельно [4, с.21]. Эталон и регулировочный образ соотносятся между собой как объективное и субъективное. В процессе вокального роста студента совершенствуется и его регулировочный образ.

Таким образом, процессы самонаблюдения и самоанализа являются средствами формирования и коррекции регулировочного образа, а процесс удачного воспроизведения самого себя является средством реализации регулировочного образа.

Ещё более сложная ступень – соотношение эталона и регулировочного образа: восприятие эталонного звучания не столько слухом, сколько постижением в результате слухового восприятия двигательной сути эталонного пения. Оно заключается в непроизвольном повторении движений, совершаемых объектом наблюдения, что называется идеомоторикой. От развития идеомоторного восприятия у обучаемых пением зависит их будущее голосовое развитие. Слушая эталон, студент должен стремиться подражать ему не звуком, а движениями, которые создают звук. При оценке своего звука необходимо ориентироваться на сопутствующие внутренние ощущения, ведь вокальная терминология состоит из анализа внутренних ощущений певческого процесса, и важно уметь правильно себя слушать по внутренним ощущениям, а это и есть соотношение эталона и регулировочного образа.

Поняв и усвоив всё вышесказанное, студент встанет на бесконечный путь развития и совершенствования своего голоса, певческой технологии, исполнительских возможностей, а через них – развития и совершенствования себя, своей личности.

Список литературы.

1. Голубев П. Советы молодым педагогам-вокалистам. – М.: Музгиз, 1962.
2. Дмитриев Л. Голосовой аппарат певца. – М.: Музгиз, 1966.
3. Дмитриев Л. Основы вокальной методики. – М.: Музгиз, 1968.
4. Емельянов В. Развитие голоса. – С.-Пб.: Музыка, 2004.
5. Юссон Р. Певческий голос. – М.: Музгиз, 1962.

А.Ф. Григорьев, г. Ставрополь

ТРАДИЦИОННАЯ КАЗАЧЬЯ КУЛЬТУРА СТАВРОПОЛЬЯ КАК ПРЕДМЕТ ИССЛЕДОВАНИЯ

Северный Кавказ в конце XX в. вновь стал приграничной зоной и южным рубежом России. В.С. Белозеров, исследуя этнодемографические процессы на Северном Кавказе, подчеркивает, что «сложность социальной структуры Северного Кавказа предопределена совместным проживанием на его территории во многом ассимилированных индоевропейской, северокавказской, алтайской и кавказской языковых семей, исповедующих основные мировые религии и культуры» [1, с. 6-7].

Социально-политическая характеристика современного положения в Северо-Кавказском регионе дается и учеными кавказоведческой школы В.Б. Виноградова, что позволяет констатировать остроту проблем, связанных с межэтническими коммуникациями, этническими конфликтами и придает особую актуальность и значимость проблеме исследования этногенетических процессов в контексте возрождения духовных ценностей традиционной культуры казачества.

С древних времен на Северном Кавказе взаимодействовали разнообразные полиэтнические общности, различавшиеся уровнем социально-экономического развития, формами хозяйствования и быта, языками и религиями. Ставропольский край, исторически включая в свой территориальный состав национально-этнические образования, представляет собой традиционно полиэтническую и социально-культурную среду. Имея многовековую историю освоения и эволюционного развития различных этносов, регион населялся древними полиэтническими племенами, которые в результате ассимиляции и исторического взаимодействия были включены в генетическую цепочку эволюционного развития современных этносов и этнических общностей. В результате многовекового взаимодействия славянского, казачьего и кавказского этносов на территории современного Ставрополя эволюционировал уникальный терско-гребенской субэтнос.

История и культура терско-гребенского казачества всегда были предметом пристального внимания ученых, и сегодня научный поиск продолжается.

Однако некоторый анализ научно-исследовательской казачьей проблематики позволяет говорить о недостаточном исследовании песенного терско-гребенского фольклора. Не осмыслены роль и значение традиционной культуры в сохранении этноса, антропологическая сущность традиционной культуры в формировании мировоззрения личности, ее духовно-нравственных ценностей, социально-политическое значение традиционной культуры отдельного субэтноса в полиэтническом регионе.

Несмотря на актуальность проблемы возрождения казачества, необходимо отметить ряд тенденций в социально-культурном, духовно-нравственном и научно-образовательном аспектах, что создает комплекс противоречий.

Прежде всего, особую остроту приобретают противоречия, связанные с формированием духовно-нравственных личностных компонентов, в основе которых – гуманистические принципы этнической культуры. С одной стороны, возрастает потребность в более глубоком изучении этногенеза казачества и его культурных компонентов (традиционная культура, этническая культура) как содержательного наполнения регионального образования и культуры, а с другой – недостаточность научного исследования этнической культуры казачества и, в частности, традиционного песенного фольклора терско-гребенского казачества как феномена и важнейшего компонента традиционной культуры казачества Юга России. В результате отмечается духовно-нравственное обеднение славянского этноса на Кавказе, прослеживается тенденция к потере культурных традиций и забвению культурно-исторических этнославянских корней, что ведет к их «фразмыванию» на Кавказе.

Именно процесс возрождения традиционной казачьей культуры (в частности терско-гребенской как доминирующей) будет способствовать, прежде всего, сохранению казачьего этноса, способствующего на сегодняшний день консолидации гражданского общества вокруг проблем формирования духовно-нравственных личностных ценностей подрастающего поколения, восстановления межнационального равновесия и миролюбивого добрососедства проживающих на Кавказе народов и гуманизации общества в целом.

Потребность в возрождении традиционного песенного фольклора особенно актуальна в период возрождения и восстановления культурных традиций, поскольку именно средствами традиционного фольклора наиболее рельефно очерчивается и прослеживается процесс культурно-исторической эволюции народа, его характер, менталитет национальной культуры и преемственность поколений.

Осмысление происходящего вокруг, выстраивание перспективы развития общества невозможно без глубокого изучения прошлого. Это относится не только к истории, философии и другим гуманитарным наукам, но и устному народному творчеству. Важнейшей задачей во все времена было и остается собирание, обобщение и систематизация всех видов народного творчества.

Огромную значимость в процессе сохранения и возрождения традиционной песенной культуры приобретает научно-исследовательская работа, а именно обобщение и систематизация различных источников по результатам экспедиционно-полевых, фольклорных исследований. Подчеркивая важность данной деятельности, В.М. Щуров писал: «Необходимость описания и анализа региональных традиций музыкального фольклора есть та база, на которой формируются и развиваются наши знания о законах национального музыкального мышления» [2, с. 3]. В рамках возрождения национальных культур, традиционного песенного фольклора данная проблематика приобретает особое значение. Говоря об актуальности возрождения региональных традиций в русском народном творчестве, В.М. Щуров отмечает: «Настало время дать картину соотношения местных явлений в русском фольклоре наряду с данными археологии, лингвистики и этнографии...., сопоставление современных данных о формировании местных особенностей в музыкальном фольклоре поможет раскрыть существенные стороны процессов развития народного искусства» [3, с. 47]. Безусловно, разделяя позицию В.Л. Гошовского, необходимо отметить важнейшую закономерность формирования и развития традиционной певческой культуры в том, что местные особенности пения формируются в связи с историческими, социально-экономическими условиями, а также в результате взаимообогащения культур народов-соседей.

Таким образом, специфика регионального, традиционного песенного фольклора, так же как сама певческая народная культура, происходит из своеобразия и многослойного исторического развития. В исследовании локальной традиции ученые рассматривают ее не просто в территориально-конкретной привязке, но как сложный историко-культурный феномен.

Таким образом, в музыковедении и фольклористике в контексте изучения регионального, традиционного песенного фольклора намечена устойчивая тенденция исследования традиционной региональной культуры в тесной взаимосвязи с локальной историей, с точки зрения общего исторического процесса.

Иначе говоря, без тщательного изучения истории, этногенетики и эволюции этноса исследование традиционной культуры и, в частности, песенного фольклора, его специфической особенности будет не полным и вряд ли научно-обоснованным.

Таким образом, актуальность проблемы возрождения и сохранения традиционной культуры казачества Ставрополя обусловлена ее социо-культурной значимостью в контексте консолидации общества и формирования духовно-нравственных личностных ценностей подрастающего поколения как фактора социо-культурного, влияющего на процесс межнационального миролюбивого добрососедства народов, проживающих на Кавказе.

Список литературы.

1. Белозеров В.С. Этнодемографические процессы на Северном Кавказе. – Ставрополь, 2000.

2. Щуров В.М. Южнорусская песенная традиция. Исследования. – М., 1987.
3. Щуров В.М. О региональных традициях в русском народном музыкальном творчестве // В кн.: Музыкальная фольклористика. Вып 3. – М., 1986.

Л.А. Калантарян, г. Ставрополь

ЭТНОКУЛЬТУРНОЕ ВОСПИТАНИЕ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ

Проблема этнокультурного воспитания студенческой молодежи является сегодня актуальной, поскольку социальная ситуация, сложившаяся в России, не только характеризуется очень важными для всех сфер жизни изменениями, но она породила ряд противоречий, как в социальном самосознании молодого поколения, так и между различными социальными слоями общества. Поэтому особенности этнокультурного воспитания студентов детерминированы комплексом противоречий порожденных трансформирующимся российским обществом и сложностью процесса взаимодействия высшего образования и общества [3].

Разработка стратегии, концепции и программы этнокультурного воспитания студентов возможна на основе четкого осознания целей, задач и учета возрастных и социально-психологических особенностей студенческого возраста.

Студенческий возраст является периодом активного развития нравственных чувств, характеризуется повышенным интересом к моральным проблемам. В этот период отмечается наивысшая активность, развитие познавательной мотивации, становление профессионального самосознания, понимание смысла жизни и своего признания. Происходит рост самостоятельности, самоопределение в новом кругу общения, осмысленное принятие решений, формирование профессиональной направленности личности и овладение педагогическим мастерством, повышенная потребность в коммуникации, социальная активность.

Социальная и интеллектуальная зрелость предполагают не только выработку системы взглядов на мир, но и на свое место в нем, осознание себя носителем определенных общественных ценностей и социально полезной личностью.

В современной педагогической науке важным условием преодоления противоречий считается этнокультурное воспитание студентов на основе культурологического подхода к организации образовательно-воспитательного процесса и определению его содержания [4].

Этнокультурное воспитание студентов музыкально-педагогического факультета, организованное на основе традиций музыкального народного творчества позволит им воспринимать действительность на основе ценностей культуры.

Изучение народной музыкальной культуры разных времен и народов поможет познать самого себя, почувствовать свою связь с национальной культурой, а также понять «чужую культуру», обрести возможность развития творчества и самореализации, что очень важно для молодежи, живущей в ситуации смены ценностных ориентиров. В этой ситуации незываемые культурные ценности региона, в том числе народные, музыкальные, могут сыграть решающую роль в процессе восстановления в обществе утраченных моральных, этических и эстетических ценностей [6].

Этнокультурное воспитание студентов на основе народного музыкального творчества может развиваться на базе различных концепций воспитания, разработанных в отечественной философской и социально-педагогической науке:

- это рассмотрение музыкального образования как социального института и историко-культурной категории;
- концепции воспитания духовности, формирования ценностных ориентации;
- концепции народности в музыкознании, музыкальном просветительстве и педагогике;
- на базе акмеологических концепций и концепций педагогики сотрудничества и т. д.

Этнокультурное воспитание студентов музыкально-педагогического факультета может формироваться как социально-педагогический феномен при условии преодоления таких стереотипов, как искусственное «выделение» этнокультурного воспитания из общего потока педагогических процессов, ограничение его функциональной роли как дополнительной по отношению к образовательно-воспитательному процессу, преодоление представления о «множественности воспитаний» и рассмотрение этнокультурного воспитания не как обособленного явления, а как части системного процесса, преодоление взгляда на этнокультурное воспитание как на внешнее одностороннее воздействие и ограничение вузовской воспитательной деятельности пределами учебного заведения [5, с.77].

В основе этнокультурного воспитания студентов лежит глубинное межличностное общение и сотрудничество в сфере их совместного бытия, творчества. В вузе оно многопланово, разнообразно и ориентировано на формирование у студентов чувства принадлежности к русскому народу, гражданственности, эстетических и морально-нравственных норм поведения, профессиональной ответственности.

Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по специальности «030700 – музыкальное образование» предоставляет возможность на базе фундаментальных гуманитарных и социально-педагогических знаний создать системную программу этнокультурного воспитания студентов. Однако эффективной она сможет стать при условии, если будет составной частью региональной образовательно-воспитательной системы.

Использование национально-регионального компонента государственно-образовательных стандартов всех уровней дает возможность для развития этнокультурного воспитания учащихся и студентов.

Концептуальный подход к использованию национально-регионального компонента ГОС как культурологического основания образовательно-воспитательной деятельности системы непрерывного образования должен опираться на организационные, содержательные, научно-исследовательские, учебно-методические, просветительские и управленческие составляющие являющиеся показателем системного подхода к обеспечению качества этого процесса.

Список литературы.

1. Батуринская Т.Н. О взаимосвязи общего и профессионального музыкального образования в педагогической деятельности С.В. Смоленского История музыкального образования. – М.: 1998.
2. Груздева Н.В. Система управления реализацией регионального компонента образования/Сб. научных статей. – СПб.: ЛОИРО, 2002.

3. Кузьмин М.Н. Образование в условиях полиэтнической и поликультурной России \ Педагогика – 1999. – №6.
4. Леднев В.С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы. – М.: 1999.
5. Миронова Н.А. Музыкальное образование как предмет научной и художественной рефлексии (исторический аспект) \ История музыкального образования. – М.: 1998.
6. Мурзина И.А. Региональная культура и образование: поле для взаимодействия \ Вестник высшей школы. – 2002. – №8.

И.В. Козырева, И.В. Безродная, г. Ставрополь

ДЕТЕРМИНАНТНЫЙ АНАЛИЗ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА СОВРЕМЕННОГО ХОРМЕЙСТЕРА

Слово «хормейстер» образовано от двух слов – «хор» и «мейстер», что в буквальном переводе с немецкого (Meister – мастер) означает «мастер хора». Одной из главных задач, стоящих перед руководителем хора, является согласование индивидуальных художественных устремлений участников хорового коллектива и направление их творческих усилий в единое русло, иначе говоря, установление с певцами творческого и делового контакта.

Объектом воздействия хормейстера является человек, его ум, душа и сердце, и это сближает его деятельность с педагогической и режиссёрской.

Так, хормейстер *режиссирует* музыкальное произведение, определяя важные формообразующие моменты. В то же время хормейстер является ещё и соисполнителем музыкального произведения, так как пропускает его через своё сердце. Хормейстер и режиссер, как и педагог-воспитатель, фактически разрабатывают драматургию педагогического действия, определяют зоны его развития, создают видение того или иного сюжета, выступают как активные «трансляторы» воспитательных идей и установок. Эти столь различные творческие процессы роднит, прежде всего, стадия общения, взаимодействия, которая является важнейшей движущей силой их творчества, коммуникативного по своему содержанию [1, с. 36].

Таким образом, мы наблюдаем общность хормейстерской, режиссерской и педагогической деятельности по следующим параметрам:

- по цели (воздействие человека на человека и вызов переживания),
- по содержанию (коммуникативные творческие процессы),
- по инструменту воздействия (психофизическая природа хормейстера, режиссера, педагога).

Профессия хормейстера требует от избравшего ее постоянного совершенствования своей личности, развития музыкальных интересов, творческих способностей. Идеалы профессии меняются с развитием общества, зависят от его идеологии и культуры, и вместе с тем основой профессии хормейстера всегда является гуманистическая устремленность и неразрывная связь с музыкальным искусством.

Как отмечает М.С. Осенева, среди необходимых условий формирования профессиональных навыков дирижерского исполнительства на первом месте стоит развитие необходимых личностных качеств и профессиональных способностей хормейстера, а

также понимание коммуникативных явлений, возникающих в процессе коллективного музицирования [3, с.72].

Мастерство современного хормейстера – это высший уровень профессиональной деятельности, проявляющийся в творчестве хормейстера, в постоянном совершенствовании искусства обучения, воспитания и развития учащихся и студентов средствами хорового пения.

С учётом того, что преподаватель-хормейстер выступает в роли не только музыканта, но и педагога, то и в структуре специальных способностей выделим отдельно педагогические и музыкальные способности.

В обобщённом виде способности можно охарактеризовать как особенности психики, предопределяющие потенциальные возможности к определённому виду деятельности. Критерием для их оценки служат результаты этой деятельности. Современная педагогическая наука выделяет в качестве основных педагогических способностей следующие:

1) *дидактические способности*, дающие возможность разрабатывать и применять методы передачи учащимся знаний и навыков с учетом общих закономерностей обучения;

2) *конструктивные способности*, помогающие формировать личность учащегося, предвидеть результаты педагогической работы, предугадывать поведение учащегося в различных ситуациях;

3) *перцептивные способности*, то есть способности к восприятию и пониманию психологии учащегося и его психологического состояния;

4) *экспрессивные способности*, то есть способности к внешнему выражению своих мыслей, знаний, убеждений и чувств посредством речи, мимики и пантомимики;

5) *коммуникативные способности*, помогающие установлению правильных отношений с аудиторией (педагогический такт, учет индивидуальных и возрастных особенностей);

6) *организаторские способности* [2, с. 64].

Следует отметить, что качества личности, характеризующие ту или иную способность, могут быть составляющими и других способностей. Например, воля, настойчивость в достижении цели являются частью и организаторских, и коммуникативных, и экспрессивных способностей. Понимание психологического состояния адресата общения – неперенное условие и перцептивных, и коммуникативных способностей. Умение выражать свои чувства и самоконтроль относятся как к коммуникативным, так и к экспрессивным способностям. Кроме того, все перечисленные способности подразумевают наличие суггестивных (от лат. *suggestio* – внушение) и адаптивных (от лат. *adaptatio* – приспособление) качеств личности, которые в процессе коммуникации во многом предопределяют степень проявления других качеств, корректируя их ситуационно.

Кроме того, для успешной профессиональной деятельности современному хормейстеру необходимо обладать целым спектром способностей, часть которых тесно связаны со следующими умениями и навыками:

- способность к отбору музыкального репертуара, проектированию учебно-воспитательного материала, разработке планов занятий с хором и внеклассных форм работы;
- способность к эмоциональной заразительности, яркости и направленности эмоций, владение интонационной палитрой речи, мимикой, пластикой;
- способность включать учащихся и студентов в различные виды музыкальной деятельности, вызывать стойкий интерес к высокохудожественному музыкальному хо-

ровому искусству, объединять учащихся и студентов посредством коллективных форм деятельности (в частности, хорового пения), и направлять их интересы на реализацию поставленных целей;

- способность к общению с учащимися и студентами, сотрудничеству;
 - способность к познанию специфики обеспечения музыкально-эстетического воспитания учащихся;
 - способность осуществлять педагогическое предвидение, прогнозирование результатов взаимодействия с учащимися в педагогической деятельности;
 - способность к творчеству, импровизации;
- способность проникать во внутренний мир учащихся, понимать их состояние, т.е. способность к эмпатии [5, с. 170].

В последнее время, в связи с практической реализацией гуманистических идей получило распространение такое качество педагога, как *фасилитация* (от англ. *facilitate* – облегчать) [6, с. 55]. *Фасилитация* – умение создавать вокруг себя среду, способствующую интенсивному развитию личностных качеств [2, с. 112].

Дирижер хора всем своим умением, талантом и интуицией формирует такое звучание в хоре, которое имеет выраженные черты музыкально-эстетического воздействия: осторожно и бережно складывает разные тембры человеческого голоса, выявляя их неповторимые краски, и, главное, находит в тембровом звучании подтверждение сущности музыкально-художественного образа произведения.

Таким образом, активная функциональность хормейстера может существовать лишь в том случае, когда сформирован многогранный комплекс интеллектуальных, художественно-творческих, профессиональных и чисто человеческих качеств дирижера, то есть тех качеств, которые, как отмечал великий дирижер А. Пазовский (1887–1953), «принято называть талантом: музыкальный слух, память, темперамент, воображение; чувство музыкальной формы и ансамбля; интонационная чуткость; природная эластичность рук и лица – основных изобразительных средств, с помощью которых дирижер передает свои требования артистам» [4, с. 26] .

Дирижерское искусство – уникальная в своем роде деятельность исполнительского творчества, возникающая только в коллективном ансамблевом исполнении с целью координации творчества участников ансамбля и основанная на специфической одаренности, специфических приемах и специфической техники.

Резюмируя вышесказанное, можно отметить, что профессия хормейстера – очень сложная и многогранная, предъявляющая высокие требования к системе личностных качеств, знаний и умений. Знания спектр этих требований, можно целесообразно формировать у себя необходимые качества, знаний и умения, постоянно корректируя свою работу в этом направлении.

Дирижерское исполнительское мастерство – это высокий уровень сформированности слагаемых параметров личности педагога-музыканта. Мастерство дирижера, будучи предпосылкой его эффективной исполнительской деятельности, является результатом его дирижерско-хоровой подготовки, как соединение интегрированных музыкально-педагогических качеств, знаний, навыков и умений [6, с. 13].

Тем самым можно констатировать, что в настоящий момент идёт возрождение хорового искусства, однако для привлечения к данному виду искусства молодёжи не-

обходимо, чтобы оно осуществлялось на основе творческого сотрудничества. В роли главного организатора творческого сотрудничества выступает хормейстер, который должен обладать системой определенных качеств.

Список литературы.

1. Асафьев Б.В. О хоровом искусстве: Сб. статей /Сост. А. Павлова-Арбенина. – Л.: Музыка, 1980.
2. Басова Н.В. Педагогика и практическая психология. – Ростов н/Д.: Феникс, 1999.
3. Осенева М.С., Самарин В.А., Уколова Л.И. Методика работы с детским вокально – хоровым коллективом. – М.: Академия, 1999.
4. Пазовский А. М. Записки дирижера. – М.: «Музыка», 1968.
5. Психология: словарь /Под ред. А. Петровского. – Москва: Политиздат, 1990.
6. Уколова Л.И. Дирижирование: учебно- методическое пособие. – М.: Владос, 2003.

А.Н. Латышева, г. Ставрополь

О РОЛИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ФАКТОРА В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ МУЗЫКАНТОВ-ИСПОЛНИТЕЛЕЙ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Учитель музыки – это прежде всего хороший музыкант-исполнитель и психолог, поэтому в процессе подготовки студентов факультета искусств к профессиональной деятельности мы сталкиваемся с наиболее актуальными и вместе с тем сложными проблемами музыкальной памяти и преодоления сценической неуверенности. Что нужно сделать для того, чтобы избежать негативных факторов, влияющих на исполнительское мастерство?

Работа над запоминанием должна быть целиком разумной в соответствии с характерными особенностями произведения, его строением и выразительными средствами.

Занимаясь разумно, можно устранить множество трудностей и упростить выучивание музыки. Музыкальной памяти, как какого-то особого вида памяти, не существует. Она представляет собой сотрудничество различных видов памяти, которыми обладает человек – это память уха, глаза, прикосновения и движения. Опытный музыкант обычно пользуется всеми типами памяти: слуховой, зрительной, тактильной, мускульной (или моторной). В такой работе очень важно заинтересовать студента музыкально и эмоционально, и тогда привычки очень быстро усваивают свои роли, и разум не будет «капитулировать» перед волнением, страхом.

Успешность музыкальной работы пианиста зависит не только от того, как трактовать пьесу, исполнять фразу, как заниматься технической и звуковой работой, но и от того, как «установлена» при этом психика пианиста, какова его психологическая «настройка» во время домашних занятий. Это не значит, что правильной настройки достаточно для достижения успеха в занятиях; это значит, что она – необходимое условие для достижения полного, наибольшего успеха, условие, при нарушении которого можно потерпеть неудачу даже при наличии хороших пианистических данных и преподавателя высокой квалификации [1].

Молодежь редко задумывается над упомянутыми вопросами. Молодые пианисты по большей части мало осведомлены о роли «психологического фактора» в их работе, недооценивают его влияние.

Наблюдая занятия самого Г.Г. Нейгауза, бывая у него на уроках, известный пианист Э. Гилельс в свои молодые годы подошел к пониманию психологических основ исполнительского искусства. Вера в примат физиологических и механических моментов, привитая с детства, была решительно поколеблена. Пример Нейгауза не оставлял сомнений в том, что отнюдь не в беспредельном совершенствовании своей механики заключался источник силы пианиста. Была, видимо, какая-то более могущественная сила, помогающая пианисту раскрыть сущность произведения [2].

Присматриваясь уже с этой точки зрения к педагогике Нейгауза, Гилельс сумел постепенно понять ее рациональное зерно. В центре внимания педагогических принципов Нейгауза стоял звуковой образ. Он учил внутренне представлять его с предельной рельефностью. Для этого следовало обладать богатым и развитым воображением. Средства педагогического воздействия Нейгауз прежде всего направлял на развитие воображения. Надо научиться создавать образы в своем воображении, вызывающие самые различные состояния: грусть, радость, страдание и т.д. [4].

Здесь следует подчеркнуть опыт смежных искусств в развитии образной памяти, в частности советы К.С. Станиславского о том, что очень полезно тренироваться в записывании по памяти отрывков, прослушанных произведений известных артистов, с последующей сверкой деталей инструментовки, нюансировки. Главное определяется закономерностью, которой подчинены все виды образной памяти, будь то память живописца или писателя, актера или пианиста.

В своем общем виде эта закономерность может быть выражена в тезисе: «Чтобы хорошо, отчетливо помнить, надо, прежде всего, хорошо, отчетливо видеть». Это положение вводит нас в самый центр рассматриваемой проблемы. Для музыканта «видеть» — означает «слышать». Н.Я. Мясковский в одной из своих статей писал: «Нет, видеть — не так просто, не легко; для этого надо обладать кой чем побольше пары глаз» [3]. Смотреть — легко, а видеть — трудно: этому надо учиться, это надо уметь. Умение видеть ясно, точно, во всех подробностях — вот первое профессиональное качество художника, главное его отличие от других людей, то определяющее свойство, из которого вырастает художественная техника. Нужно уметь видеть, чтобы уметь преподавать, уметь запоминать — чтобы уметь воображать, чтобы уметь воплощать. Так можно определить с методической стороны правильный путь в музыкально-педагогической деятельности.

Не менее важным является умение сконцентрировать свое внимание во время самостоятельных занятий. Подлинно художественное исполнение протекает как сосредоточенный на этом процесс. Сосредоточенность — ключ не только к вопросу о режиме работы. Она открывает и другую проблему еще большей важности, составляющую предмет вечных забот и страха учащегося — речь идет о волнении.

«Волнение волнению рознь». Известная взволнованность, «приподнятость» перед выступлением и во время его не только естественна, но и желательна, полезна, благотворна. Она спасает исполнение от будничности, способствует возникновению артистического подъема.

Но помимо «волнения-подъема», существует еще другой вид эстрадного волнения — «волнение-паника», являющееся подлинным бичом большинства студентов. Под влиянием такого рода волнения не редко идет насмарку чуть ли не вся подготовительная работа, любовно и тщательно проделанная исполнителем. Игра лишается уп-

равления, исполнителя несет как «щепку» по волнам, движения его сжимаются, память изменяет, он комкает, мажет, путает, забывает текст в самых неожиданных местах.

Каковы причины этого грустного явления?

Скорее всего, преувеличенная скромность волнующегося, его неверие в себя, в свои способности, недооценка им своего дарования.

Как же бороться с паническим волнением?

Художественное исполнение – процесс высшей степени сложный и задачи по части техники и интерпретации, стоящие перед выступающим пианистом трудны и разнообразны. Сосредоточение на этих задачах в исполняемом произведении – вот вернейшее средство забыть о себе. Для того, чтобы отвлечься от зрительного зала, надо увлечься тем, что ты делаешь на сцене, и робость уступит место сосредоточенному чувству ответственности.

Когда исполнитель взволнован чувствами и мыслями композитора, произведения которого он играет, он погружается в творческие задачи, и его исполнение наполняется смыслом. Так решается сложный, очень волнующий многих студентов, музыкантов, педагогов вопрос о волнении.

Отсюда следует вывод – молодому музыканту надо полюбить произведение, которое он исполняет, сосредоточить внимание на своей работе и настроиться на достижение успеха.

Список литературы.

1. Кортю А. О фортепианном искусстве. – М.: Музыка, 1965.
2. Нейгауз Г.Г. Об искусстве фортепианной игры. – М.: Музыка, 1958.
3. Прокофьев Г.П. Формирование музыканта-исполнителя-пианиста. – М.: Изд. АПН РСФСР, 1956.
4. Хентова С. Эмиль Гилельс. – М.: Музыка, 1967.

М.Г. Луценко, г. Ставрополь

ОБЩЕСТВЕННОЕ И СЕМЕЙНОЕ МУЗЫКАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ В РОССИИ НАЧАЛА XX ВЕКА

В начале XX века наметился подъем в области семейного музыкального воспитания. Данный подъем происходил в условиях сложных политических и социально-экономических потрясений, которые в свою очередь повлияли на российскую педагогическую науку в целом и на семейное музыкальное воспитание в частности [2].

Большое значение стало приобретать общественное воспитание в русле, которого формировались новые традиции домашнего семейного и музыкального воспитания, ориентированные на новые подходы к воспитанию детей.

В советский период музыкально-эстетическое воспитание приобрело широкую общественную значимость, оно признавалось одной из действенных сторон гармоничного формирования личности ребенка.

М.М. Рубинштейн, занимавшийся проблемой эстетического воспитания, подчеркивал: «Громадным эстетически воспитательным фактором является музыка и пение. В семье на первом плане стоит музыка и песня, то есть воздействие на детей происхо-

дит уже в дошкольном периоде. Как показал опыт, даже когда дети как будто не слушают исполнение, они часто усваивают много мелодий» [4, с. 76].

Давая определение музыкальному воспитанию, М.М. Рубинштейн подчёркивал также влияние этого воспитания на формирование человека как личности: «Музыкальное воспитание понимается как процесс передачи общественно-исторического опыта музыкальной деятельности новому поколению с целью подготовки его к предстоящей работе не только в данной области, но и в других областях. Это объясняется тем, что усвоение способов музыкально-эстетической деятельности всесторонне обогащает личность ребенка» [4, с. 76].

В 1915 году в книге «Эстетическое воспитание детей» М.М. Рубинштейн писал о конкретных путях решения проблемы эстетического воспитания, отмечая, что в эстетическом воспитании большую роль играет домашнее воспитание. «...Вопрос об эстетическом воспитании решается в положительном смысле. Понятие эстетического воспитания уже давно вошло в обиход педагогических терминов. На это понятие уже смотрят как на задачу, ставшую общим местом, а между тем в этом вопросе приходится очень скромными, потому что весь вопрос пока еще представляет собой не только у нас, но и на Западе большую трудную проблему или ряд проблем, еще очень далеких от своего окончательного решения» [4, с. 77].

По его мнению, в вопросе о целях воспитания пока не было полного согласия, потому что решение его стояло в тесной зависимости от целого ряда сложных и спорных вопросов. В различных ответах на этот вопрос повторяется наиболее часто идея воспитания в детях, а через них и в народе вообще, — способности испытывать эстетическое наслаждение. Но такая цель одна, конечно не исчерпывает всего вопроса: она слишком поверхностна, чтобы оказаться в силах оправдать весь сложный и трудный путь эстетического воспитания. Центральное место, как считал автор, должны были занять эстетические цели, но и тут возможны разногласия. «Здесь, прежде всего, поднимается вопрос о том, кого мы будем воспитывать в детях? Творцов-художников в широком смысле этого слова, или только людей, способных жить эстетическими восприятиями, или, наконец, будем стремиться к цели, в которой эти задачи сливаются» [4, с. 77].

По мнению ряда исследователей, эстетическое воспитание направлено на достижение общих педагогических целей. В педагогике ставится задача указать средства и пути к воспитанию человека, как телесно и духовно красивой, всесторонне индивидуально развитой, сильной, социальной, самостоятельной, культурно-нравственной личности. Все эти признаки можно уложить в понятия цельной личности [1; 2; 4].

О.А. Апраксина даёт следующую характеристику семейного музыкального образования в России начала XX века: «Классные и внеклассные занятия по музыке в школах «второй системы» дополнялись ещё третьим фактором, игравшим особенно видную, едва ли не решающую роль в музыкальном воспитании многих молодых людей начала XX века. Это, конечно, внешкольное, домашнее обучение игре на фортепиано или каком-либо другом инструменте. Обучение это имело место в каждой интеллигентной семье: оно начиналось обычно ещё до поступления ребёнка в школу и продолжалось затем параллельно школьным занятиям» [1, с. 85].

Г.А. Трошин, признавая несомненное влияние музыки на человека, обращается к семье, и в некоторых моментах как бы даже предостерегает её. Известно, какое громадное значение приписывают музыке; известно, с каким увлечением некоторые ро-

дители стараются сделать своих детей музыкальными, развить в них эстетический музыкальный вкус и т.д. Педагогу и врачу пора указать на возможную опасность такого рода родительского увлечения, с одной стороны, полезно определить пользу музыкального воспитания с другой стороны. Одна музыка возбуждает хорошие чувства, другая – безнравственные, третья – национальные и т. д.

Е.И. Тихеева подчеркивает, что следует обращать внимание на эстетическое воспитание ребёнка уже с первых дней его жизни и что эстетическое воспитание, наравне с физическим и умственным, начинается с первого года жизни ребёнка т.к. в детстве человек проявляет больше эстетических наклонностей, чем в течение всей последующей жизни, когда «проза и тиски» жизни заглушают многое из врождённых порывов к прекрасному. Способность к нормальному беспрепятственному росту врождённого эстетического чувства человека – одна из основных задач современной педагогики [5, с. 83].

Таким образом, начало XX века явилось продолжением сложившихся в России традиций в деле музыкального воспитания детей в семье. Этот период характеризуется не только возрастанием роли семьи в деле музыкального воспитания как средства эстетического воспитания, но и повышением интереса со стороны государства к проблемам воспитания и особенно эстетического, возрастанием его роли в процессе формирования гармонически развитой личности.

Список литературы.

1. Апраксина О.А. Музыкальное воспитание в русской общеобразовательной школе / О.А.Апраксина. – М.-Л.: 1948.
2. Каптерев П.Ф. История русской педагогики // Педагогика. – 1997. – №1.
3. Луначарский, А.В.Собрание сочинений. Литературная критика. – М.: 1967.
4. Рубинштейн М.М. Общая характеристика пути эстетического воспитания детей // Вестник образования. – 1913. – №10.
5. Трошин, Г.А. Музыкальные эмоции в жизни и воспитании / Г. Трошин//Вестник воспитания.– 1901.– №5.

М.А. Налбандьян, г. Ставрополь

ДЕФИНИЦИЯ «СОЦИАЛЬНО-ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ Личности» В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ

Социальный заказ, прозвучавший на II Гражданском форуме «Роль гражданских инициатив в России в XXI веке» (г. Москва, 22 января 2008 года), ориентирует современное образование на подготовку социально активной, сознательной, творческой личности, способной и готовой к выполнению своего общественного долга, обладающей четкой гражданской позицией. В связи с этим возникает потребность в том, чтобы образовательные приоритеты были соотнесены с социально-гражданским, духовно-нравственным воспитанием.

Актуализация проблемы формирования социально значимых качеств подрастающего поколения, ценностей личности, ее социальной активности вызвала поиск новых подходов, теорий, способов, адекватных современной социокультурной ситуации. Социально-эстетическое воспитание учащейся молодежи средствами искусства, с нашей

точки зрения, и является тем направлением, которое в сложившейся обстановке может содействовать развитию духовно-ценностных ориентаций личности, ее социальной активности, возрождению гражданской культуры, нравственности.

Применяя термин «социально-эстетическое воспитание», необходимо уточнить, что в педагогической литературе он употребляется немногими авторами. Чаще используются отдельные термины «социальное воспитание», «эстетическое воспитание», хотя и проводится мысль об их взаимосвязи и взаимозависимости. Следует отметить, что в настоящее время сложились объективные предпосылки для интеграции социального и эстетического воспитания в рамках педагогического процесса. В научной литературе неоднократно встречаются примеры объединения социального и эстетического в устойчивое словосочетание. Так, А.Н. Семашко в работе «Социально-эстетические проблемы развития художественных потребностей» изучает традиционное соотношение: художник – произведение – искусство – публика как социосистему, где искусство вызывает у субъекта установку на включение в систему общественных отношений, осуществляет его всестороннюю социализацию, совершенствуя при этом весь духовный мир человека [3, с.93]. Рассматривая эстетизацию как функцию многообразных форм деятельности, осуществляемых по законам красоты, этот исследователь выделяет в ней социальную основу – эстетическую потребность как общественную потребность усовершенствования человеческой жизни в социуме. Эстетизация вместе с эстетической потребностью и эстетическим идеалом, по его мнению, является мерой и масштабом оптимизации социальных явлений [4].

Авторы книги «Развитие эстетической культуры молодежи» А.Н. Семашко и У.Ф. Суна употребляют понятия «социально-эстетическое развитие», «социально-эстетическая активность», «социально-эстетическое поведение». Под социально-эстетическим развитием исследователи понимают прогресс в развитии эстетической культуры, всего образа жизни человека. Планирование социально-эстетического развития имеет своей задачей создание оптимальных условий для формирования и развития эстетических потребностей молодежи. Социально-эстетическая потребность является важным компонентом в структуре эстетической культуры личности. Она выражает отношения человека к искусству, эстетическим аспектам природы, труда, учебы, другим людям и основывается на потребительских формах эстетической активности человека и эстетически-творческой деятельности в повседневном труде, области искусства и т.п. Социально-эстетическое поведение рассматривается как «...различного рода действия людей разного социального положения по овладению эстетическими ценностями, как линия поведения в связи с искусством и по поводу искусства» [5, с.47]. Оно является внешним, действенно-практическим выражением эстетической культуры субъекта.

Исследователь В.Н. Липский [1], изучая проблему формирования эстетической культуры личности, выделяет понятие «социально-эстетические чувства». Развитие эстетической культуры, по его мнению, способствует трансформации «внешних» – физиологических чувств личности в социально-эстетические чувства. При этом происходит нравственное обогащение чувственности, которое успешнее всего осуществляется в искусстве.

Рассматривая природу эстетической и художественной ценности, ученый Л.Н. Столович классифицирует ценности на эстетические, художественные, нравственные, об-

пешественно-политические, познавательные. Их взаимопересечение образует синтетические ценности: эстетико-нравственные, эстетико-социальные, эстетико-познавательные. Эстетико-социальные ценности означают то, что «...эстетически значимыми станут конкретные события и действия, в которых завоевывается или отстаивается политическая свобода, утверждаются братские отношения между народами, упрочивается мир» [8, с.33].

Следует отметить, что социально-эстетическая функция литературы и искусства признана многими исследователями. Например, в Российской педагогической энциклопедии (1993) как один из этапов введения молодежи в музыкальное искусство выделяется познание его социально-эстетической функции. Социально-эстетическое в этом случае имеет значение нравственно-эстетического, эмоционального влияния искусства, содержащего духовно-преобразующий потенциал [2, с.601].

В сборнике научных трудов «Социально-эстетическая роль литературы и искусства» под редакцией Д.Ф. Маркова [6] исследуется воздействие литературы и искусства на личность. «Социально-эстетическое» здесь понимается как идейно-эстетическое. Это означает способность искусства оказывать практически-эстетическое, этическое, воспитательное воздействие в соответствии с высокими гуманистическими идеалами общества. Благодаря реализму, идейности, народности, связям с жизнью искусства можно рассматривать как социально-эстетический феномен.

Работа «Социально-эстетические характеристики фильма и прогнозирование зрительской посещаемости» также посвящена выявлению социально-эстетических свойств кинопроизведений [7]. Каждый фильм, по мнению авторов, представляет собой многогранное социально-эстетическое образование, состоящее из различных компонентов (тема, сюжет, композиция и др.), оказывающих комплексное, многоплановое воздействие на зрителя.

Из всего вышеизложенного вытекает, что понятие «социально-эстетическое» отражает в себе взаимосвязь общественного, материального, духовно-нравственного и эмоционально-эстетического.

Интеграция социального воспитания с эстетическим воспитанием в рамках педагогического процесса должна, по нашему мнению, способствовать глубокому усвоению ценностей общества, закреплению позитивного социально-нравственного опыта, формированию социальных чувств и убеждений, служащих жизненным ориентиром личности и воплощающихся в ее практической деятельности.

В связи с этим задачами социально-эстетического воспитания являются:

1. Создание необходимой теоретической базы для выработки молодежью определенных критериев в освоении действительности;
2. Развитие эмоционально-чувственной и эмоционально-волевой сфер личности, ее эстетического отношения к окружающей действительности;
3. Формирование художественно-эстетического вкуса, развитие образного мышления, эстетического суждения, дающих возможность познания красоты общественных идеалов;
4. Активизация творческих способностей молодежи, ее готовности к выполнению созидательной, общественно полезной деятельности.

Выявление целей и задач социально-эстетического воспитания подводит нас к осмыслению его содержания. Опираясь на концепцию Е.В. Бондаревской о воспитании человека культуры, мы выделяем следующие обязательные компоненты социально-эстетического воспитания:

- аксиологический компонент – способствует усвоению индивидом системы ценностей общества и формированию его личностно значимых ценностных ориентаций;
- когнитивный компонент – обеспечивает передачу научных знаний о мире, культуре, человеке;
- эмоциональный компонент – направлен на развитие широкого спектра социальных и эстетических чувств;
- деятельностно-творческий компонент – основывается на выявлении и развитии творческих способностей личности, разнообразных способов деятельности, способствующих саморегуляции в различных областях ее жизнетворчества;
- личностный компонент – формирует жизненную позицию индивида, является основой для его самопознания, самосовершенствования, рефлексии, нравственного и социального самоопределения.

В процессе социально-эстетического воспитания особое место принадлежит искусству и его средствам, которые осуществляют формирование духовно-ценностной структуры личности и ее эстетического отношения к явлениям жизни. Средства искусства способствуют превращению ценностей общества в систему духовных ценностей личности, благодаря чему происходит становление и развитие ее социальных, нравственных и этических качеств, поэтому оно может рассматриваться как важнейший механизм социально-эстетического воспитания подрастающего поколения.

Список литературы.

1. Липский В.Н. Эстетическая культура и личность. – М.: Знание, 1997.
2. Российская педагогическая энциклопедия: В 2-х т. Т.1. / Гл. ред. В.В. Давыдов. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1993.
3. Семашко А.Н. Социально-эстетические проблемы развития художественных потребностей. – Киев; – Одесса: “Вища школа”, 1985.
4. Семашко А.Н. Художественные потребности и их развитие у молодежи (Опыт социально-эстетического изучения художественных потребностей студентов). – Киев: “Вища школа”, 1987.
5. Семашко А.Н., Суна У.Ф. Развитие эстетической культуры молодежи. – М.: Знание, 1980.
6. Социально-эстетическая роль литературы и искусства. Сб. науч. трудов / Под ред. Д.Ф. Маркова. – М.: Мысль, 1972.
7. Социально-эстетические характеристики фильма и прогнозирование зрительской посещаемости. Сб. науч. трудов / Отв. ред. Г.М. Лифшиц. – М.: ВНИИК СССР, 1984.
8. Столович Л.Н. Эстетическая и художественная ценность: сущность, специфика, соотношение. – М.: Знание, 1983.

М.А. Налбандьян, Е.В. Соколова, г. Ставрополь

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ МУЗЫКАНТА-ИСПОЛНИТЕЛЯ К КОНЦЕРТНОМУ ВЫСТУПЛЕНИЮ

Исполнительская деятельность музыканта – сложный, напряженный и, вместе с тем, ответственный процесс. Готовясь к выходу на сцену, исполнитель затрачивает огром-

ное количество энергии, как физической, так и эмоциональной. Чтобы самостоятельно определить слабые стороны своей творческой индивидуальности и выбрать наиболее полезную и продуктивную методику психофизиологической подготовки к концертному выступлению, нужно обладать немалым объемом знаний об этой проблеме.

Публичное выступление связано с ситуацией оценки выступающего со стороны других людей, которые могут повысить или понизить его самооценку. Это вызывает рост психической напряженности, которая сначала повышает, а затем снижает устойчивость проявления выработанных психических процессов: внимания, памяти, восприятия, мышления, двигательных реакций. В условиях психической напряженности человеку не всегда удастся контролировать свои действия управляющей силой воли. Но у музыкантов, обладающих исполнительской одаренностью, как это было, например, у Листа и Паганини, состояние эстрадного волнения вызывает особый подъем духа, помогающий им в выступлении.

Способность находиться в наилучшем концертном состоянии тесно связана с такими характеристиками личности, как отсутствие чувства тревоги и беспокойства, скользящей застенчивости. Самое главное здесь – горячее желание выступать перед слушателями и общаться с ними посредством музыки. У тех, кто не обладает исполнительскими способностями, публичное выступление нередко страдает различными недостатками. Чаще всего это бывает с музыкантами, у которых:

- отсутствуют навыки психической мобилизации на исполнение;
- не сформирована потребность в выступлении перед слушателями;
- отмечается высокая личностная тревожность и как следствие этого – снижение эмоциональной устойчивости;
- исполняемые произведения недостаточно хорошо выучены;
- сформирован рефлекс на обязательное волнение перед выступлением и его отрицательное влияние на исполнение;
- внутренняя установка направлена не столько на исполнение произведения в нужном образе, сколько на самооценку собственной личности.

Профессиональные достижения музыканта оказываются обусловленными не только его природными способностями и наличием хороших учителей, но и в значительной мере наличием у него сильной воли, под которой чаще всего понимают способность человека к преодолению препятствий как внешнего, так и внутреннего плана на пути движения к цели [2]. Настойчивость и упорство, самостоятельность и инициативность, выдержка и самообладание, смелость и решительность – эти черты волевого поведения по-разному претворяются в деятельности музыканта. Умение затормозить нежелательные импульсы и усилить те, которые представляются желательными, составляют суть волевого поведения.

Особенности волевой сферы человека проявляются в процессах психического самоуправления и саморегулирования. Термин «волевая регуляция» нужно понимать в том смысле, что при его употреблении речь идет о каком-то определенном виде саморегуляции, в протекании которой наряду с другими психическими механизмами включено волевое усилие [1]. Иначе говоря, психическая саморегуляция приобретает волевой характер, когда ее привычный, нормальный ход по тем или иным причинам затруднен (например, в условиях концертного выступления, когда психика музыканта испытывает достаточно сильное напряжение), поэтому достижение конечной цели требует со стороны субъекта приложения дополнительных сил, повышения собственной активности для преодоления возникшего препятствия.

Насыщенность волевого усилия актами самоконтроля может определяться субъективными и объективными факторами. Оптимальным соотношением между ними следует признать такое, при котором распределение энерготрат на их реализацию решается в пользу волевого усилия. Чрезмерный самоконтроль будет неоправданно истощать их общую энергетическую основу, снижая тем самым эффективность волевого усилия. И наоборот, чем более рационально распределяются акты самоконтроля, тем большие энергетические возможности могут быть высвобождены на проявление волевого усилия, тем более интенсивным и развернутым во времени может оно стать.

В процессе саморегуляции и воля, и самоконтроль могут выступать по отношению друг к другу в качестве объекта воздействия, т.е. как формирование волевых навыков и качеств, протекающих под контролем как сознания, так и воспитания потребности, а также умений в самоконтролировании нуждается в поддержке со стороны волевых усилий.

Как отмечает Я. Рейковский, нарушение или ослабление способности к самоконтролю влечет за собой с особой силой и отчетливостью проявление «эмоциональных проблем» у человека [3]. Интенсивность развития эмоционального реагирования (радость, страх, гнев и др.) сопровождается нарастанием дефицита самоконтроля, вплоть до полной его утраты. Обычно человека, у которого ослаблен эмоциональный самоконтроль, характеризуют как возбудимого, вспыльчивого, импульсивного, неуравновешенного и т. д.

Самообладание является той очень важной чертой характера, которая помогает человеку управлять самим собой, собственным поведением, сохранять способность к выполнению деятельности в самых неблагоприятных условиях. Человек с развитым самообладанием умеет при любых, даже чрезвычайных обстоятельствах подчинить свои эмоции голосу рассудка, не позволить им нарушить организованный строй его психической жизни. Основное содержание этого свойства составляет работа двух психологических механизмов: самоконтроля и коррекции. С помощью самоконтроля субъект следит за своим эмоциональным состоянием, выявляя возможные отклонения (по сравнению с фоновым, обычным состоянием) в характере его протекания. Если самоконтроль фиксирует факт рассогласования, то этот результат является толчком к запуску механизма коррекции, направленного на подавление, сдерживание эмоционального взрыва, на возвращение эмоционального реагирования в нормативное русло.

Воздействия на собственные эмоции могут носить и упреждающий (в некотором смысле профилактический) характер, т.е. еще до появления явных признаков нарушения эмоционального равновесия, но, предвидя вполне реальную возможность такого события, человек с помощью специальных приемов самовоздействия стремится предотвратить его наступление. Хорошо известно, что в эмоциональных ситуациях не всегда достаточно четко удается проследить последовательность перехода от самоконтролирования к самовоздействию на эмоциональную сферу, в силу довольно слитного протекания этих процессов, быстроты их следования друг за другом.

Таким образом, самоконтроль является главным условием успеха в процессе подготовки к концертному выступлению. Систематические и правильно организованные психологические тренировки дисциплинируют проявления эмоциональной сферы, подчиняют их сознательному самоконтролю и управлению.

Список литературы.

1. Иванников В.А. Психологические механизмы волевой регуляции. – М.: Изд-во МГУ, 1991.
2. Кирнарская Д.К. Психология специальных способностей. Музыкальные способности. – М.: Таланты XXI век, 2004.
3. Никифоров Г.С. Самоконтроль человека. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1989.

С.В. Остапенко, г. Ставрополь

ТАНЕЦ КАК ДРЕВНЕЙШАЯ ФОРМА НАРОДНОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ НРАВСТВЕННОЙ ЛИЧНОСТИ

Уникальный феномен танца возник из потребности человека выразить свой внутреннее эмоциональное состояние, чувство сопричастности к окружающему миру. Не имея математического образования, человек все же чувствовал, что все, существующее во времени, подчинено ритмическим закономерностям. В живой и неживой природе любой процесс ритмичен и периодичен. Ритм как проявление симметрии является онтологической характеристикой всего сущего. Заставив свое тело пульсировать в соответствии с космическими ритмами, человек ощущал свою включенность в структуру мирового бытия. Первобытный танец возник до музыки и существовал первоначально под ритм простейших ударных инструментов [4, с.121]. С момента своего рождения танец имел ярко выраженную сакральную функцию, которая отразилась в активном мифотворчестве различных народов. Первобытные танцоры, ощущая себя в единстве с потоком космической энергии, верили, что танцевальные движения, фигуры и жесты помогают контролировать природные стихии и невидимые силы космоса.

Эта вера легла в основу сложного символизма древних танцев, призванных заклинать дождь или солнце, плодородие природы и плодovitость людей, военный успех или избавление от несчастий, призывать милосердных духов или умиротворять злых. В танце, изображающем-племенные верования или сцены из реальной жизни (например, охоты), необходимо было участие большого количества людей, так как казалось разумным предположение, что это усиливает помощь богов. Круговые танцы и хороводы с большим участием людей символически изображали циклические движения солнца и луны или цикличность времен года [4, с.118].

Древние шаманы, кружась в неистовых танцах и вытягивая руки вверх, символизировали планеты и призывали их направить свою космическую энергию им, шаманам, для дальнейшего использования, для нужд племени. И по сей день у многих народов существуют так называемые ритуальные танцы, дающие танцору избавление от напряженной общественной жизни и, особенно в транс-танцах (чем, по-сути, и являются современные клубные дискотеки), от давления индивидуального самосознания и возможности некоего единства и слияния своего индивидуального «Я» с общественным, а в конечном итоге – с божественным.

Это преобразование символизировало достижение того сверхъестественного состояния, в котором танцор вступал в прямой контакт с космической энергией; подобный контакт отражен и в изображении танцующих богов [6, с.266]. Древняя ритуальная функция танца не исчезла в современном мире, она трансформировалась, стала более

скрытой. Стремление соединиться в танце с высшими энергиями у одних народов или подражание тотему, чтобы умиловить его у других, так или иначе любые танцевальные обряды были связаны со стремлением к некоей идеальной сущности. Вполне логично предположить, и это подтверждается изысканиями ученых-историков, что сама личность танцора должна была обладать некоторыми чертами идеальности. Это был не обычный человек, а шаман, наделенный мистическими силами. Эта архетипическая черта танца – наделять человека, его исполняющего, сакральными функциями, сильно трансформировалась и в наше время предстает в виде концепции нравственного воспитания средствами танца. Именно с этой позиции мы и рассматриваем танец как древнейший феномен человеческой культуры.

Как же связан танец с нравственным воспитанием и с нравственностью вообще? Чтобы ответить на этот вопрос, необходимо понять, что же такое нравственность. Когда мы пытаемся философски осмыслить это понятие, то, прежде всего, отмечаем, что в понятии нравственности особым образом соединились знания человеческой цивилизации об идеале и реальности: идеал притягивает к себе реальность, заставляя её меняться по нравственным принципам. Следует четко разграничивать понятия «мораль» и «нравственность», хотя они объявляются синонимичными в толковых словарях русского языка. Мораль формальна и условна, её всегда можно свести к совокупности неких правил и запретов. Нравственность же – понятие очень «тонкое», трудно определяемое, зачастую ситуативное. Если отталкиваться от философских определений нравственности и попытаться определить ее значение, то можно сказать, что нравственность представляет собой некую ценностную структуру сознания, которая служит регулятивом всех поступков и мыслей человека, включая труд, быт и отношение к окружающей среде. Нравственные законы нигде не прописываются, они являются частью народной культуры, ее обычаев и традиций, то есть некоей онтологической доминантой. Именно это имел в виду Я.А. Коменский в своей книге «Великая дидактика»: «под именем нравственности мы разумеем не только внешнее приличие, но и всю внутреннюю основу побуждений» [2, с.264].

Танец как часть народной культуры передает ее обряды, обычаи, древний уклад, а значит – необычайно важен в аспекте нравственного воспитания, так как общеизвестно, что именно народная культура является хранилищем нравственных законов, которые передаются от поколения к поколению. Изучение народной хореографии чрезвычайно важно для выявления того ценного, что вкладывает каждый народ в мировую культуру. Изучая народное творчество и тем самым, сохраняя его, помогая дальнейшему возрождению и развитию, педагог не только активизирует сакральные свойства танца в своих учениках (ту же нравственность, духовную чистоту, радость, любовь), но и совершенствует их нравственные качества. Ведь даже материалом для народной хореографии служила жизнь народа: верования, обычаи, окружающая природа. В танцах народ отражал свои лучшие черты: добродушие, трудолюбие, благодарность, щедрость, красоту внутреннего мира, верность и преданность народу и родине и т.д. Воплощение в народной хореографии положительных черт народа и сделало танцы эффективным средством «формирования и трансляции» этих черт из поколения в поколение, а также средством передачи основных принципов нравственности [1]. Совершенно справедливо именно народную педагогику К.Д. Ушинский считал одной из важнейших вех, под влиянием которых складывалась отечественная педагогическая наука.

Современные исследователи (В.В. Козлов, А.Е. Гиршон, Н.И. Веремеенко, А. Старк, И. Бирюкова, П. Уайтекер, В.И. Уральская, К. Хендрик и др.), изучая проблемы влияния хореографии на формирование нравственной личности, однозначно отмечают положительный эффект от «танцетерапии». Вот что пишет об этом Нина Рубштейн, психолог, гештальт-терапевт: «...глубокое влияние спортивный танец оказывает и на самих танцоров, поскольку необходимость тренировать свое тело, воображение, восприятие музыки, эмпатию, учиться искусству перевоплощения, тонко чувствовать характер музыки, танца и своего образа в нем, стиль – все это полностью меняет как внешний, так и внутренний облик танцора и неизмеримо его обогащает» [9]. И далее: «сама субкультура танцевального спорта, определяющая стиль танцевальных отношений, общения и поведения танцоров прививает ребенку с первых лет занятия танцами такой образ жизни (не только в этой социальной группе, но и в обществе в целом), который большинство мыслящих людей считают красивым именно в эстетическом понимании этого слова. Это и более высокий уровень культуры во внешнем виде (танцевальный имидж), поведении, отношениях с другими людьми – взрослыми и детьми, с противоположным полом. А так же и уровень творческого восприятия музыки и танца, театрального искусства и проблемы собственной реализации в мире людей, как творческой, так и личностной» [9].

Таким образом, танец как эффективное педагогическое средство способствует воспитанию подрастающего поколения по одному из важнейших психолого-эстетических принципов, прозвучавший из уст Льва Николаевича Толстого: «В человеке все должно быть прекрасно: и лицо и мысли, и одежда».

Список литературы.

1. Волков Г.Н. «Этнопедагогика». – М., «Академия»1999
2. Каменский Я.А. «Великая дидактика». – М., «Академия»1997
3. Козлов В.В., Гиршон А.Е., Веремеенко Н.И. «Интегративная танцевально-двигательная терапия». – СПб., «Речь»2006
4. Моруна Л.П. Ритуальный танец и миф //Религия и нравственность в секулярном мире. Материалы научной конференции. 28-30 ноября 2001 года. – СПб 2001
5. Толстой Л.Н. Религия и нравственность // Полное собр. соч. в 90 томах, т. 39. – М., «Советская литература» 1956
6. Трессидер Дж. «Словарь символов». – М., 2001
7. Уайтекер П. «Движение, импровизация и телесные ощущения в арт – терапии». – СПб., 2002
8. Хендрикс К. «Танцевальная терапия». Сам. издат., 1998
9. rubstein. ru

И.Н. Острикова, г. Ставрополь

МАНУАЛЬНОЕ ИСКУССТВО ДИРИЖИРОВАНИЯ КАК ХУДОЖЕСТВЕННО-ПЛАСТИЧЕСКАЯ ФОРМА МУЗЫКАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В дирижёрском искусстве все движения-действия являются органичной составной частью общего художественного поведения дирижёра. Отдельные выразительные дви-

жения, жесты по сути дела ничего не значат, подобно отдельным звукам или звуковым сочетаниям в музыке. Но они обладают определёнными художественными возможностями и являются предпосылками образной выразительности. Не имея точного понятийного значения, как отдельные слова или фразы, выразительные движения способны выявлять утончённую художественную мысль, высокое чувство, глубокое переживание человека куда более убедительно, чем самое изысканное слово или красноречивая фраза. В данном случае речь идёт о совершенно иной сфере общения – чувственно-эмоциональной. То, что не доступно слову, может быть раскрыто в мануальном движении. “Жест – это стрела, выпущенная из души; она оказывает немедленное действие и попадает прямо в цель, если только жест правдив”, – говорил Ж.Ж. Новерр [2, с.35].

В процессе воссоздания музыкального образа мануальными средствами участвует в целом вся личность дирижёра. Понятие «выразительное движение» («жест») здесь распространяется не только на движения рук, но и на телодвижения, мимику, взгляд. За понятием «мануальное искусство дирижирования» всегда и неизбежно стоит другое – «мимико-пластическое искусство», предполагающее как мануальные действия, так и сопутствующие им телодвижения, позы и мимику дирижёра. Пантомима, пантомимика и мимика – это всегда нечто целое, единое, взаимообусловленное, хотя и не тождественное, что вытекает даже из сравнения терминов.

Мануальное искусство дирижирования – художественно-пластическая форма музыкальной деятельности по своей природе приближается именно к пантомиме – искусству действенного пластического движения.

Пантомима – древнейшее искусство мимики и пластики движения. Пантомима в переводе с греческого означает «способная выразить всё». В статье А. Рума из «Генеральной энциклопедии» пантомима определена как вид сценического искусства, в котором основными средствами создания художественного образа являются пластическая выразительность человеческого тела, жест, мимика [2].

В дирижировании главные средства создания пластического художественного образа, соответствующего музыкальному, – те же выразительные движения, жесты, мимика. Это то общее, что свойственно, вообще мимико-пластическим видам искусства. Дирижёр уподобляется миму в театре пантомимы, где, по выражению М. Марсо, не звучит ни одно слово, а движения актёра на сцене позволяют невидимому стать видимым [2, с.13]. Как искусство пантомимы начинается с умения пластически точно передавать объём, форму, вес реально отсутствующего предмета, так и мануальное искусство дирижирования начинается с пластического умения относительно точно передавать характер музыки.

Поскольку дирижирование есть одна из разновидностей пантомимического искусства, то о тактильных ощущениях дирижёра в процессе управления исполняемой музыкой всё же можно говорить, хотя и в переносном смысле. К.Б. Птица – известный дирижёр писал по этому поводу: “Здесь музыка как бы смыкается с пластическим искусством, дирижёр выступает как скульптор или ваятель, вызывающий к жизни образы музыки” [2, с.54]. Дирижёр в процессе управления как бы вещественно «лепит» идеальный музыкальный образ. Эта иллюзия возникает прежде всего благодаря важнейшему качеству мануальных выразительных движений – пластичности, которая вбирает в себя такие свойства, как гибкость, упругость, эластичность и т.д. Если рука

пианиста, по образному выражению С.И. Савшинского, становится «слышащей» рукой, то рука дирижёра становится не «только слышащей», но и «чувствующей», «осознающей». В ней сливаются воедино чувство «глубины», «массы», «плотности», «давления», «колорита» и т.д. Таким образом, «мышечное ощущение» исполняемой музыки является физиологической основой внутренней эмоциональной насыщенности мануального искусства дирижирования, внешней пластики его выразительных движений.

Рассматривая природу выразительных движений мимико-пластических искусств, нельзя не обратить внимание на их эмоциональность. Это важнейшее качество движений прямо и непосредственно связано с внутренним переживанием дирижёра, воплощающего в своём искусстве абстрактный музыкальный образ. Здесь мы затрагиваем проблему искусства перевоплощения, которую лучше всего раскрывать на примере актёрского мастерства. Так называемое искусство перевоплощения творческого состояния артиста – главное, что роднит профессии дирижёра и актёра. В.И. Петрушин отмечает, что «во весь рост встаёт проблема сценического артистизма и актёрского перевоплощения» [4]. По его мнению, исполнители «...должны уметь, подобно актёрам драматического театра, перевоплощаться в героев создаваемых ими образов, даже если эти образы не отличаются наглядной конкретностью, как это происходит в инструментальной музыке» [3, с.45].

Острое ощущение и переживание музыки в каждый момент исполнительского процесса, постижение её эмоционального «тонуса», художественных особенностей как в целом, так и в деталях составляет существо профессионального перевоплощения дирижёра [4].

Логика музыкального действия требует от дирижёра эффективных мануальных средств его воплощения. В соответствии с этим в дирижировании используются не просто те или иные выразительные движения, а такие, которые несут в себе экспрессивный «заряд». Действенные выразительные движения и пустая эмоциональная жестикуляция – вот грань между искусством и неискусством в дирижировании [2].

Сопряжённость жеста с конкретным звучанием, отмечал И.А. Мусин, вызывает у дирижёра ощущения, порождаемые «сопротивлением материала», при этом, по его словам, возникает чувство, что рука движется в какой-то иной «плотной среде». Ощущать звук в руке – значит чувствовать его насыщенность, его колорит, «растяжимость», «сопротивляемость», иначе говоря, чувствовать «материальность» звука», – заключает он [2, с.51].

Таким образом, подготовка учителя музыки к профессиональной деятельности предполагает развитие двигательной пластики, эмоциональности, артистизма, выразительности жеста и мимики, составляющих основу дирижёрской техники.

Список литературы.

1. Алиев Ю.Б. Настольная книга школьного учителя-музыканта. – М.: ВЛАДОС, 2000.
2. Иванов-Радкевич А. О воспитании дирижёра. – М.: Музыка, 1973.
3. Оссенева М.С. Методика работы с детским вокально-хоровым коллективом. – М.: Академия, 1999.
4. Струве Г.А. Школьный хор. – М.: Просвещение, 1981.

ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТЬ ДВИГАТЕЛЬНОГО ДЕЙСТВИЯ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ НЕВЕРБАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ

Дистантная коммуникация стремительно внедряется в нашу жизнь, обедняет душу человека, ограничивая основу его сознания – эмоционально-чувственную сферу. Рациональный мир, обусловленный всевозможными табу и социальными нормами, погоня за успехом, ускоренный характер жизненных темпов, социальная неустроенность накладывают отпечаток на характер взаимоотношений между людьми, порождают у человека чувство отчужденности (заброшенности, одиночества). Очевидно, поэтому в последние годы отмечается небывалый научный интерес к различным формам невербального общения в повседневной жизни и в специальной сфере, создаваемой средствами искусства и художественных видов спорта. В последнем случае обязательным условием невербального общения выступают образность и выразительность двигательного действия. На эти составляющие двигательного действия обращают внимание Д.Д. Донской, Ю.А. Гагин, Н.А. Бернштейн, В.Б. Коренберг и др.

Конкретно-предметное действие всегда образно и выразительно само по себе. Это обеспечивается адекватностью телесно-двигательной активности человека предметной среде. Если реальность общения беспредметна, то двигательное действие (движение) приобретает самостоятельную функцию, которая реализуется в символической телесно-двигательной активности. Символическая телесно-двигательная активность человека в наиболее колоритной форме проявляется в хореографии.

Если в конкретно-предметной телесно-двигательной активности образность – это имманентное, атрибутивное и не основное свойство самой активности, то в символической телесно-двигательной активности образность – это ее субстанциональное (основное, существенное) качество и результат. Образность телесно-двигательной активности ориентирована на процесс логического осмысления, понимания, опредмечивания субъект-субъектных отношений.

Выразительность (эксперессивность, от лат. expression - выражение; эмоциональность) телесно-двигательной активности мотивирована возможностью чувственного (эмоционального) постижения художественной реальности.

Хореография – сфера искусства процессуального творения образов и чувственного постижения, эстетических пространственно-временных характеристик телесно-двигательной активности. Основным инструментарием здесь является выразительность телесного движения.

В художественных видах спорта (гимнастике, акробатике, синхронном плавании и т.п.) в телесно-двигательную активность, наряду с техничностью, всегда привносится дополнительная составляющая – выразительность двигательного действия, которая проявляется в её телесно-двигательной пластичности.

Очевидно, что в перцепции телесно-двигательной пластичности важная роль принадлежит телесно-пластической наблюдательности субъекта пластики. Под этим видом наблюдательности мы понимаем такое качество человека, которое позволяет ему успешно «улавливать» в телесно-двигательной активности другого малозаметные (усиливающие выразительность), но существенные для его понимания особенности теле-

сно-двигательных вариаций. Это - интегративная характеристика, вбирающая некоторые особенности познавательных процессов, внимания, а также жизненный и профессиональный опыт субъекта пластики в физическом или ментальном освоении двигательного действия. В основе телесно-пластической наблюдательности лежит сензитивность к телесной пластичности.

Сензитивность (от лат. *sensus* - чувство, ощущение) к телесной пластичности - это характерологическая особенность человека, проявляющаяся по повышенной чувствительности в восприятии вариативности телесно-двигательной активности людей.

Сензитивность человека к телесной пластичности связана с его способностью воспринимать телесно-двигательную активность другого человека с одновременным запоминанием его индивидуальных особенностей, содержания и ситуации общения.

Доминантой перцептивного процесса является мотив восприятия телесно-двигательной пластичности, который находит отражение в интенциональности (готовности, predisposedности) субъекта пластики.

В обыденной жизни опыт перцепции телесно-двигательной активности выражается в конкретном уровне телесно-пластической компетентности субъекта пластики, которая предполагает наличие определенного объема знаний и сформированности навыков и умений, позволяющих ему адекватно ориентироваться в различных ситуациях общения, объективно оценивать людей, прогнозировать их поведение, формировать с ними необходимые отношения.

Телесно-пластическая компетентность субъекта пластичной телесности предполагает наличие у человека двигательльно-ситуативной адекватности, адаптивности и умения свободно владеть невербальными средствами общения, успешно двигательльно самопрезентироваться.

Наши гендерные исследования показали, что женщины, по сравнению с мужчинами, точнее идентифицируют эмоциональное состояние, достоинства и недостатки субъекта двигательной пластичности. Они более интенционированы (предрасположены) к проникновению во внутренний мир другого. У них выше показатели телесно-пластической наблюдательности и сензитивности. Однако мужчины по телесно-пластическим признакам более точно определяют уровень интеллекта и агрессивности другого.

На адекватность восприятия телесной пластичности и степень ее понимания влияет возраст. Повышенная телесно-пластическая сензитивность, как показали наши исследования, отмечается в детском возрасте. Телесно-пластическая сензитивность значимо коррелирует с эмоциональной чувствительностью.

С возрастом, в связи с уменьшением собственной двигательной активности и двигательной активности субъектов ближайшего социума, сензитивность нивелируется. Однако телесно-пластическая подготовленность педагогов, дополнительные эмоционально-двигательные занятия в рамках дошкольного образовательного учреждения поддерживают, а в отдельных случаях повышают уровень сензитивности к телесной пластичности.

Детям с повышенной сензитивностью к телесной пластичности свойственны критичность к себе и к другим, ответственное выполнение морально-этических норм и правил поведения. При работе с ними нет необходимости в «повышении тона», так как они в большей мере ориентируются на телесно-двигательные выражения эмоциональной составляющей воспитателя.

В подростковом и юношеском возрасте физические данные и экспрессивные телесно-двигательные особенности приобретают первостепенное значение. Акцентируются позитивные эмоциональные состояния. Дети и подростки, как правило, не в состоянии понять телесно-двигательную пластичность взрослых и адекватно ее оценить.

По мере накопления жизненного опыта человек начинает более многогранно воспринимать и оценивать других. С годами по критерию «телесно-двигательная пластичность» люди точнее определяют возраст другого, если он младше или близок по возрасту к субъекту пластики. Зрелые люди «понимают» как телесно-двигательную пластику подростков, так и престарелых. В преклонном возрасте очевидно непонимание телесно-пластических проявлений подростков. Акцентируется телесно-двигательная пластичность, указывающая на негативные эмоциональные состояния (глубокие экзистенциальные переживания, проявляющиеся в динамическом стереотипе).

Результаты проведенного нами исследования показали, что в выразительности двигательного действия проявляются не столько физические качества индивида, сколько его двигательные знания и навыки, рассматриваемые нами как внутренние психические конструкты. Следует отметить, что двигательные знания составляют не просто традиционные теоретические сведения об основах функционирования косно-мышечного аппарата человека, а элементарные биомеханические закономерности собственного тела индивида, информацию о которых он мог бы получить через проприоцептивный сенсорный вход, внутренний механизм двигательных ощущений. Отсутствие осознанного регулирования двигательного действия проявляется в хаотичности, излишестве форм, угловатости, дискретности движений. Динамический стереотип исключительно устойчив. Однако в результате его коррекции индивидом приобретается удовлетворительная способность к двигательной адаптации и адекватному, дискурсивному эмоционально-телесному реагированию.

Сляднева Л.Н., г. Ставрополь

РЕАЛИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ СОВРЕМЕННОГО ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

После подписания Болонского соглашения в профессиональной и массовой печати, на конференциях разгорелись жаркие дискуссии по вопросу о целесообразности кардинальных изменений в системе художественного образования. Это связано с тем, что в национальном проекте реформирования образования явно недооценивается признанная во всем мире традиционная система непрерывного художественного образования, сохранившая себя в период хаоса и распада, не учитывается специфика подготовки специалиста в области культуры и искусства (Р.И. Пшеничникова).

Трансформация художественного образования в связи с новыми условиями функционирования требует дополнительного финансирования. В связи с этим Н.В. Кротова замечает, что риторика отечественных политиков и государственных лиц, как правило, включает высокую оценку роли культуры, гарантии ее поддержки, но на практике остаточный принцип продолжает оставаться технологией решения проблем культуры. Однако механизм реформирования уже запущен. В связи с этим специалистами, обеспечивающими социально-культурную динамику в сфере культуры и искусства, актуа-

лизируется проблема стратегической определенности в профессиональной деятельности, поиска новых траекторий развития системы художественного образования.

Наряду с традиционным пониманием миссии образования «обеспечение преемственности и воспроизводства культуры, цивилизационных ценностей, приходит осознание, того, что образование должно стать инновационным. Акцент в инновациях смещается от научно-технических ценностей к производству «человеческого капитала» (способности, интеллигентность, профессионализм, творчество, трудовая мобильность, психосоматическое благополучие) как фактору общественного развития, как доминанты социально-экономического прогресса.

Е.А. Малянов предупреждает об опасности в инновационном процессе пренебрежения к специфике деятельности вузов культуры и искусств. Он отмечает, что «путь механического заимствования опыта западных университетов, имеющих в своем составе в числе прочих “институты (факультеты) искусств, народного художественного творчества и т.п., вряд ли является продуктивным». Известно, что в XX веке, когда на университеты в ходе исторического развития общества была возложена ответственность за проведение научных исследований и подготовку высокопрофессиональных специалистов, функция приобщения «к общей культуре» практически полностью утратила свой первоначальный смысл (предполагавший не только владение системой представлений о мире и человечестве, но и воспитание определенных убеждений, которыми человек мог бы руководствоваться на протяжении всей своей жизни).

В результате, по мнению Ортеги-и-Гассета, «современный “средний” европейский человек оказался лишенным культуры... Этот “варвар” является профессионалом, он более учен, чем когда бы то ни было прежде, но в то же время и более бескультурен – инженер, врач, юрист, ученый». К сожалению, семь десятилетий, прошедших с того момента, когда великий испанский мыслитель написал эти строки, лишь подтвердили его правоту. И сегодня нередко господствующей формулой в социуме становится тезис «талантов много – духа нет» [2, с.108].

Возвращаясь к мысли о «возделывании человеческого капитала» следует учитывать роль труда в характерных его проявлениях. В сравнении с производственной сферой, где творческий труд создает дополнительный объем физического капитала, творческий труд вузов культуры и искусства «формирует и развивает духовно-нравственные качества человеческого капитала нации, задает ориентиры ее будущего культурного и духовного развития». М.С. Каган, раскрывая сущность и функции художественной культуры в жизненном мире человечества, анализируя место художественного освоения мира в структуре человеческой деятельности и сущность художественного образа, обосновал тезис о том, что «искусство выступает как центральная подсистема культуры и форма ее самосознания (в отличие от науки и философии, которые являются ее сознанием)» [3, с.416].

Осмысление роли культуры и искусства в интеграционных процессах привлекает сегодня, как гуманистов, так и экономистов. Культура и искусство становятся доминирующими в развитии новых интеграционных процессов, в решении проблем борьбы с бедностью, локализации этнических конфликтов, нивелировании проблем государства и рынка и т.д. Мировой опыт показывает, что следствием утраты ценностных ориентиров являются «экзистенциальный вакуум» в сознании молодого поколения,

девиантное поведение подростков, рост преступности и т.д. Не случайно Ю.М. Лотман рассматривал воплощенное в жизнь разнообразие художественной культуры как залог антикризисного поступательного развития общества.

Известно, что учебные учреждения культуры и искусств были созданы в советское время как идеологические структуры, которые поддерживались государством. В тех условиях они приобрели богатый опыт в строительстве государственности, опыт по установлению культурных контактов, культурного взаимодействия с зарубежными странами.

Сегодня прежняя система разрушена, новая еще не сформировалась, образование функционирует в условиях капитализации всего общества. Более того, как отмечает Советник (комиссия по культуре Государственной думы Российской Федерации) Ю.А. Агешин, в условиях «дискредитированной демократии» наблюдается «вопиющее невежество, замешанное на корпоративном эгоизме». Невиданная коррупция, преступность, наркомания, экстремизм и терроризм стали серыми буднями нашей жизни.

Для России своеобразным механизмом выживания сегодня являются культурные традиции. «Любая традиция – это бывшая инновация, и любая инновация – в потенции будущая традиция». Все инновации, начиная с давних времен и в наши дни «возникают не иначе, как на фоне давних культурных традиций» [1, с.76]. Поэтому разработка инновационных проектов вузов культуры и искусств не может осуществляться без учета культурных традиций.

Осмысление исторического опыта доказывает, что культура задает вектор социального и экономического развития общества. Она является самым мощным, испытанным временем средством его единения. Сейчас необходимо найти равновесие между тенденциями глобализации и сохранением национальных культур. Это та уникальная и чрезвычайно важная роль, которую должны выполнить образовательные учреждения культуры и искусств. Они должны прокладывать дорогу к обществу будущего. Абсолютная открытость для других и, в то же время, необходимость сохранять и передавать следующим поколениям наши культурные традиции – интенции в единое образовательное пространство, способствующие созданию моста между народами. Основой таких отношений будет сотрудничество, а не соперничество. Осознавая сложившуюся ситуацию, вузы культуры и искусств сегодня призваны готовить кадры, выступающие в роли идеологических лидеров, проповедников «коллективной мудрости», формирующих через культуру и искусство новое сознание людей.

Наряду с отмеченным, инновационные процессы в вузах культуры и искусств предполагают осуществление научной деятельности. Инновационный процесс как процесс преобразования научного знания в инновацию требует привлечения всего кадрового потенциала образовательного учреждения. Вместе с тем научное знание не должно здесь доминировать над «художественностью». С одной стороны, в вузе «бог и царь – учебный план, строго регламентированный научный аппарат и т.п., с другой стороны – художественное творчество, не терпящее никаких рамок, регламентов, циркуляров». Однако преодоление изоляционистской позиции – это также путь к инновациям.

В новых условиях вузы культуры и искусств призваны обеспечить социум кадрами, подготовленными к вхождению в Европейское сообщество. Эта установка ориентирует на формирование специалиста широкого спектра деятельности, способного осуществлять как художественно-творческую деятельность, так и научную, с выходом в инновационную; специалиста, обладающего неповторимым целостным мироощуще-

нием, особым стилем мышления, гармонично сочетающим логику с воображением и интуицией, пietet к культурному наследию с чувством нового; специалиста-хранителя культурной российской самобытности, суверенности национальных культур.

В педагогической практике необходимо найти способы эффективного влияния на становление профессиональных и гражданских качеств современной молодежи на основе гуманистических ценностей, учитывающих инновационную рациональную мораль и традиционные духовные ценности на основе репертуарной политики (высокохудожественных произведений).

Формирование культуры нового типа и ее носителя – человека, открытого для перемен возможно лишь в условиях множественного взаимодействия субъектов художественно-образовательного процесса. Необходимо осознание каждым педагогом значимости перемен, преодоления стереотипов мышления, наличия мотивов освоения нового, восприимчивости к инновациям, самосовершенствования, усилий в инновационной деятельности, информационной осведомленности, гибкости и критичности мышления, профессионализма и осознанности педагогического действия, научной логики и художественного творческого воображения. Причем именно последнее определяет проблемность художественного образования. Если интеллектуальное творчество и научное мышление – процессы консонансные и симультанные, то художественная креативность и научная деятельность – процессы диссонансные и сукцессивные. Оперативное переключение с одного вида деятельности на другой требует разработки и внедрения новых педагогических технологий, современной учебно-материальной базы, соответствующего кадрового обеспечения.

Образовательные учреждения культуры и искусств, реализующие преимущественно творческие образовательные программы, связанные с искусством и социально-культурными технологиями, по природе своей инновационны. Художественный репертуар, концертные программы, художественные выставки, спектакли и т.п., которые являются составляющими учебного процесса, органично сочетают новизну идей, творческий поиск подготовительных этапов и обязательность реализации замысла в оригинальном результате. Вместе с тем интеграция различных видов искусств в рамках единого образовательного учреждения предполагает выход на качественно новое структурное образование. Формой реализации результатов совместной деятельности могут быть как традиционные (конкурсы, фестивали, выставки, мастер-классы и т.д.), так и современные (студенческая филармония, клуб народной художественной культуры, художественная мастерская и т.д.).

Инновационные образовательные технологии с привлечением компьютерных средств (наряду с возможностью повышения квалификации по специальности) позволят выйти за пределы вуза в проектной деятельности (культурно-художественные проекты, художественные циклы, виртуальные художественные композиции и комплексы, совместные научные исследования и пр.), дадут возможность включиться во взаимодействие с потребителем, расширить партнерские контакты, заключить договоры о сотрудничестве со школами, гимназиями, средними профессиональными учебными заведениями, вузами, творческими коллективами как на региональном, так международном уровне.

Список литературы.

1. Арутюнов С.А. Народы и культуры: Развитие и взаимодействие. – М.: Наука, 1989.

2. Вузы культуры и искусств в едином образовательном пространстве. – М.: Издательский дом МГУКИ, 2007.
3. Философия культуры. Становление и развитие. – СПб.: Лань, 1998.

О.И. Спербер, г. Ставрополь

ЗНАЧЕНИЕ ИНТЕГРАЦИИ ИСКУССТВ В ОБРАЗОВАНИИ ШКОЛЬНИКОВ

На современном этапе развития общества все более ощутимым становится противоречие между быстрым техническим прогрессом и недостаточным развитием гуманитарной сферы. Кризис духовности, приводящий ко многим негативным последствиям социально-политического и экономического характера, коренится в недостатках системы образования. Все ускоряющееся развитие науки и техники, всеобщая компьютеризация ведут к активному развитию рационально-логического мышления в ущерб развитию гуманитарных наук и формированию культуры. В условиях модернизации системы народного образования особую актуальность приобретает сегодня поиск новых моделей обучения и воспитания школьников, разработка новых курсов, содержание учебных предметов, альтернативных подходов к уже известным, традиционным методам и приемам обучения, воспитания и развития школьников.

Очень ярко сказано о роли искусства, являющемся составной частью воспитания и образования, компонентом преподавания предметов эстетического цикла (музыка, литература, изобразительное искусство), в “Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года”, одобренного решением Правительства Российской Федерации от 29 декабря 2001 г. В разделе “Приоритеты образовательной политики” указывается, что нужно более точно использовать нравственный потенциал искусства, как средства формирования и развития этических принципов и идеалов, для духовного развития личности [4, с. 15].

Анализ литературных источников свидетельствует о том, что многие философы, педагоги, психологи, писатели, музыканты и художники постоянно высказывались о пользе комплексного воздействия различных видов искусства и предметов гуманитарного цикла на личность, на формирование ее духовного мира, эстетических потребностей и интересов, исторических представлений. Об этом убедительно писали К.Д. Ушинский, Н.Г. Чернышевский, В.Г. Белинский, Л.Н. Толстой, И.Н. Крамской, С.Т. Шацкий. Исследованию проблем интеграции посвящено значительное число работ в области педагогики и психологии (П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, В.М. Косатая, И.Я. Лернер, Н.А. Лошкарева, М.Н. Скаткин, Н.Ф. Тальзина и др.). Имеются соответствующие рекомендации по данной проблеме и в музыкально-педагогических исследованиях (Г.Н. Падалка) [1, с.127].

Ю.У. Фохт-Бабушкин называет комплексное воздействие искусств на учащихся «зерном художественного воспитания», обращая внимание на то, что оно должно строиться на углубленных знаниях каким-то одним видом искусства, при условии постоянного общения с остальными видами искусства. Комплекс искусств выступает средством формирования у детей представлений о художественном образе, который влияет на их эмоциональное состояние, позволяет преодолеть иллюстративный подход в его использовании, осуществить целостное восприятие и анализ художественного произведения.

Интеграция литературы, изобразительного искусства и музыки в мировоззренческо-методологическом аспекте определяется пониманием того, что разные виды искусств рефлектируют по поводу одного и того же предмета, коим является человек. Система воспитания должна выстраиваться так, чтобы в процессе воздействия на личность разные виды искусств постоянно взаимодействовали между собой. Это взаимодействие осуществляется в результате тесных внутренних связей видов искусств. Все искусства имеют единую основу, их пронизывают единые законы восприятия. Композиция, форма, ритм, пропорции, пространство, цвет, звук, слово, темп, динамика – группируются вокруг общих закономерностей художественно-образного языка искусств. Взаимопроникновение элементов (контраст, гармония, ритм), имеющих изначальное генетическое родство, позволяет интегрировать различные искусства и на этой основе разрабатывать интегрированные уроки по искусству [2, с. 78].

Стремление снять отчужденность друг от друга предметов эстетического цикла наблюдается во многих работах В.В. Видгофа, М.С. Кагана, И.В. Кошминой, В.М. Неменского и др. Эти авторы рассматривают интеграционный подход с двух позиций. Одной из них является понимание интеграционного подхода как средства обучения. Другой – понимание интеграционного подхода как цели обучения. В этой связи М.С. Каган, в частности, полагает, что “в школьных программах необходимо осознанно, целенаправленно и последовательно провести сквозную мысль: все три предмета являются гранями единого процесса приобщения ученика к миру искусств, к целостной сфере художественного освоения человеческого мира” [3, с. 27].

Интеграционная система способствует воспитанию эрудированного человека, обладающего целостным мировоззрением, способностью систематизировать имеющиеся у него знания и нетрадиционно подходить к решению проблем. Интеграция в обучении может рассматриваться как цель и как средство обучения. Содержание полихудожественных курсов направлено на формирование у школьников представлений о силе воздействия искусства, на развитие творческих способностей, на философское осмысление жизни посредством синтеза искусств. Интеграционные уроки имеют определенные преимущества:

- повышают мотивацию, формируют познавательный интерес, что ведет к повышению уровня знаний, умений и навыков;
- способствуют формированию целостной научной картины мира, рассмотрению предмета, явления с нескольких сторон: теоретической, практической, прикладной;
- развивают изобразительные и музыкальные умения и навыки;
- позволяют систематизировать знания;
- обладая большой информативной емкостью, способствует увеличению темпа выполнения учебных операций, позволяют вовлечь каждого школьника в активную работу на каждой минуте урока, способствует проявлению творческого подхода к выполнению учебного задания [3, с. 126].

Занятия искусством развивают не только чувства как сферу внутренней жизни человека, но и чувства как органы восприятия окружающего мира. Это опять-таки единственная образовательная область, которая осваивается не с помощью условных знаков, слов, искусственных языков и абстрактных понятий, а обращена в первую очередь непосредственно к зрению, слуху, осязанию, двигательной активности ребенка. Искусство восполняет опасную односторонность современного рационализи-

рованного образования, возвращая ребенка к реалиям и ценностям жизни, частью которой является он сам. Такая коррекция необходима сегодня, когда дети вовлекаются в так называемую виртуальную реальность [5, с.17].

Искусство, пронизывая все формы человеческого существования и затрагивая все аспекты жизнедеятельности, облагораживает духовное бытие человека, приносит в него высший смысл, чувство любви и красоты. Образовательный процесс, где преподавание искусств осуществляется во взаимодействии и интеграции, делает процесс освоения социально-духовного опыта человечества уникальным.

Таким образом, интеграция искусств – перспективный и необходимый подход в современной педагогике, требующий дальнейшего изучения и исследования. Находя общее в произведениях разных видов искусств, в способах их создания, в характере воздействия, можно строить целые интегрированные программы по искусству, направленные на формирование общей умственной, нравственной, эмоциональной культуры человека.

Список литературы.

1. Борева Ю.Б. Эстетика. – М.: Политиздат, 1988.
2. Зис А.Я. Виды искусства. –М., 1979.
3. Данилюк А.А. Теория интеграции образования. – Ростов-на-Дону, 2000.
4. Концепция модернизации образовательной области “Искусство”././ Музыка в школе.– № 6. –2006.
5. Фохт- Бабушкин Ю. У. Искусство и духовный мир человека. – М.: Знание, 1982.

Л.С. Сухиташвили, г. Ставрополь

РАЗВИВАЮЩЕЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ОСНОВНАЯ ИДЕЯ ФОРТЕПИАННО-ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ ПОДГОТОВКИ МУЗЫКАНТА

Идея развития учащихся в процессе их обучения всегда была одной из наиболее важных в педагогике. Многочисленные и разносторонние подходы к ее теоретическому обоснованию и практической реализации привели к созданию теории развивающего обучения. В отечественной педагогике и психологии она была фундаментально разработана в трудах Л.С. Выготского, Л.В. Занкова, Д.Н. Узнадзе, В.В. Давыдова, Я.А. Пономарева и др.

Центральная идея теории, всесторонне разработанная в трудах Л.С. Выготского и его последователей, связана с вопросом о соотношении обучения и развития – о неждественности и в то же время взаимосвязанности, взаимозависимости этих процессов. Эта взаимосвязь выражается в том, что «воспитание и обучение включаются в самый процесс развития, а не надстраиваются лишь над ним» (С.Л. Рубинштейн). Более того, обучение, активно содействуя развитию, само пользуется его достижениями. Главная установка теории – обучение должно «забегать вперед развитию, вести его за собой, ориентируясь не на вчерашний или даже сегодняшний, а на завтрашний день в умственной деятельности обучающегося, на зону его ближайшего развития» [1, с.449]. Таким образом, само понятие «зоны ближайшего развития» указывает на то, что обучение должно задавать более высокий, чем наличный уровень развития, и в то же время не слишком отрываться от его реальных возможностей. Главным усло-

нием, обеспечивающим это взаимодействие, является преодоление трудностей. «Именно трудность стимулирует процесс развития» – подчеркивает Д.Н. Узнадзе. Сам способ усвоения знаний должен быть направлен не столько на запоминание, сколько на стимулирование самих процессов познания. Именно в них знания не только дают толчок тем или иным мыслительным операциям – они формируют эти операции, определяют их структуру и внутреннее содержание, поднимают в целом мышление на более высокий уровень. Поэтому задача культивирования интеллектуальной активности, воспитания у учащегося внутренней потребности в самостоятельной переработке материала, желания и умения трудиться выдвигается как одна из главных в учебном процессе.

Изложенные идеи получили фундаментальную разработку в области фортепианно-исполнительского обучения в трудах Г.М. Цыпина и его последователей. Дело в том, что «музыкальное искусство – не только средство эстетического наслаждения, но и великое средство жизненного познания, что оно... может приводить в движение самые глубокие пласты человеческой души, человеческого интеллекта» (Г.Г. Нейгауз).

Игра на музыкальном инструменте, подчеркивает Г.М. Цыпин, щедро обогащает учащихся личным, собственноручно добытым опытом. Богатейшие «познавательные ресурсы» рояля (огромный регистровый охват с разнообразными полифоническими и фактурными возможностями, широкий спектр выразительно-технических приемов исполнения, тембровое богатство и т.д.) позволяют воссоздать на нем «все, что называется музыкой». Да и сама фортепианная литература демонстрирует множество самых различных стилевых явлений, знакомство с которыми активизирует интеллектуальную деятельность учащихся [2, с.76.]

Суть этой концепции состоит в развитии учащегося музыканта как специальной цели фортепианной педагогики. Ибо «только специальная, четко очерченная цель... сможет правильно сориентировать педагога-музыканта, определить содержание, формы и характер его деятельности [3, с.6]. Формирование «собственно игровых качеств», профессионально-исполнительских умений и навыков должно являться не самоцелью, а средством решения кардинальных музыкально-воспитательных и музыкально-образовательных задач.

Ориентация на развитие музыкального мышления учащихся происходит прежде всего в творческом процессе познания музыки. Проникновение в текст происходит «через подтекст», освоение музыкальных идей неразрывно связано с их эмоционально-образным восприятием. При этом музыка, глубоко пережитая человеком, влияет на все его сознание, создавая нужное настроение, она заметно активизирует познавательные процессы, становится мотивом учебной деятельности. С другой стороны, понимание музыки, ее формы и содержания способны усилить эстетическое переживание. Так активность интеллектуальная обогащается эмоциональной.

Таким образом, в центре фортепианной подготовки учащихся лежит теория развивающего обучения, которая ставит на первое место развитие «музыкального ума» (Н.Г. Рубинштейн), а на основе решения этой магистральной задачи идет и эмоциональное постижение образного мира изучаемых произведений, и овладение комплексом пианистических умений и навыков, необходимых для его исполнительского воплощения.

Задача педагога не в том, чтобы добиться какого-то развивающего эффекта, а в том, чтобы этот эффект был максимально высок. К этому направлены концептуальные установки теории на увеличение объема репертуара, ускорения темпов его про-

хождения, увеличения меры теоретической емкости занятий, отход от пассивных, репродуктивных способов деятельности в сторону развития творческой инициативы и самостоятельности учащихся.

Таковы главные факторы, обеспечивающие успешное овладение не только знаниями, умениями, навыками, но и способами мышления, содействующие эффективному развитию интеллекта обучающихся, формированию их сознания, становлению личности.

Список литературы.

1. Выготский Л.С. Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте//Избр. психологические исследования. – М.: Педагогика, 1956.
2. Нейгауз Г.Г. Об искусстве фортепианной игры. – М.: Музыка, 1958.
3. Цыпин Г.М. Обучение игре на фортепиано. – М.: Просвещение, 1984.

Ю.М. Умрихина, г. Ставрополь

ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЭСТЕТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ

В исследованиях проблем подготовки специалистов в музыкальной педагогике (В.Н. Гродзенская, В.Н. Шацкая, Д.Б. Кабалевский, О.А. Апраксина, Ю.Б. Алиев, Э.А. Скрипкина, А.В. Малинковская) акцентируется внимание на роли исполнительской деятельности в процессе развития профессиональных качеств личности учащегося-музыканта. Обращаясь к проблеме исполнительства, Б.В. Асафьев отмечал, что музыкальный педагог в общеобразовательной школе не должен быть «спецом» в одной какой-либо области музыки. «Он должен быть и теоретиком, и регентом, но в то же время музыкальным историком, музыкальным этнографом и исполнителем, владеющим инструментом». Асафьев определяет игровую практику как «ощущение материала изнутри». Эти «ощущения изнутри» проявляют логические абстракции, сопряженные с теми или иными музыкальными явлениями, создают оптимальные условия для протекания музыкально-интеллектуальной деятельности учащегося, возводят последнюю на более высокую в качественном отношении ступень [1,с.24].

Известный педагог О.А. Апраксина не уставала повторять, что гармоничное развитие студента неотделимо от формирования его исполнительской культуры. Амплуа исполнителя, как одну из наиболее ответственных и трудных функций будущего учителя музыки, справедливо выделяет В. Муцмакер. Он утверждает, что при индивидуальном обучении музыке могут и должны быть созданы благоприятные условия для формирования и развития профессионально ценных качеств личности педагога-музыканта [2,с.24]. Следует заметить, что эстетическая культура относится к первостепенно важным качествам личности учителя музыки, и поиски наиболее целесообразных условий ее формирования требуют более пристального внимания.

Наличие эстетической культуры как качества личности говорит о том, что учитель музыки с полным основанием может формировать взгляды, убеждения, потребности, вкусы, идеалы детей. И потенциальные возможности индивидуальной формы занятий, связанных с инструментальным исполнительством в процессе формирова-

ния эстетической культуры, по-нашему убеждению, не полностью раскрыты и оценены теоретиками и практиками подготовки будущего учителя музыки.

Можно отметить, что многие исследователи сходятся во мнении, что, вовлекаясь в деятельность, связанную с исполнительством, музыкальный интеллект получает возможность подлинно всестороннего, гармоничного развития. Но в то же время в качестве особого и уникального средства формирования эстетической культуры будущего педагога-музыканта исполнительская деятельность не рассматривается и не является предметом изучения.

По-нашему убеждению, исполнительская деятельность включает в себе огромные возможности для развития личностных характеристик, способностей и ценностных ориентаций. Понимаемое прежде всего как творчество, исполнительство способно раскрыть музыкальное произведение как текст культуры, с которым исполнитель вступает в диалог. В этом диалоге познаются законы красоты и гармонии, что способствует формированию эстетического отношения к действительности, формированию эстетической культуры в целом.

Исторически сложившиеся традиции музыкально-исполнительского искусства определили основные принципы, на которые опирается вся фортепианная педагогика. Первый принцип – исполнительство есть обращение к слушателям; основная задача исполнителя состоит в том, чтобы донести до слушателя исполняемое произведение, тронуть его и увлечь. Второй принцип – исполнитель прежде всего воспитывает слушателя, а не потакает его вкусу. Третий принцип состоит в том, что исполнитель должен быть всегда впереди своих слушателей, поднимать их музыкальную культуру. По нашему мнению, определение данных принципов позволяет провести параллели с многокомпонентной профессиональной деятельностью учителя музыки.

Статус исполнительской деятельности в формировании музыкально-эстетической культуры, личностных свойств и профессиональной компетентности будущего учителя музыки раскрывается через ее функции, поскольку функции – это способы проявления исполнительской деятельности в процессе подготовки специалиста. На основе анализа музыкально-педагогической литературы можно назвать четыре основных функции исполнительской деятельности, такие как музыкальная функция или функция развития музыкально-слуховых способностей, эстетическая, педагогическая и эвристическая функции. По-нашему мнению, исполнительская деятельность выполняет и такую важную функцию как воспитательная, так как в ходе обучения человека психические процессы становятся свойствами личности. В нашем случае через призму выделенной функции возможно рассмотрение исполнительской деятельности как еще одной возможности формирования эстетической культуры будущего педагога-музыканта.

Таким образом, особенностью исполнительской деятельности является ее реально существующая многомерность, предопределяющая возможность решения многообразных задач. Как основа целостной музыкально-педагогической деятельности, исполнительство является универсальным средством приобщения студентов к культурно-художественным ценностям, в процессе освоения которых, с одной стороны, осмысливаются объективные эстетические качества художественного источника, а с другой – выражается отношение к нему самого исполнителя (студента), что, собственно, и является показателем наличия эстетической культуры.

Список литературы.

1. Критский Б. Проблемы музыкального образования в педвузе и педагог О. Апраксина // Искусство в школе. – 1996. – №2. – с.23-27.
2. Муцмакер В. О развитии профессионально значимых качеств личности учителя-музыканта // Музыка в школе. – 1989. – №4. – с.24-27.

А.А. Чуприна, г. Ставрополь

ИСКУССТВО И ОБРАЗОВАНИЕ В ФОРМИРОВАНИИ ЦЕЛОСТНОЙ ЛИЧНОСТИ

В последние годы современными учеными в области социогуманитарных исследований отмечается одна существенная тенденция, которая заключается в самом общем виде во фрагментации культуры и личности. Стало общепринятым говорить о множественной идентичности, интертекстуальности, виртуальном пространстве и т.д.

В западной литературе постмодернистский дискурс стал преобладать уже с 80-х гг. XX века, а его проникновение в отечественные исследования произошло довольно быстро, во многом изменив структуру пространства гуманитарного знания, где традиционные категории и ценности кажутся несовременными или канувшими в историю.

По мнению современных исследователей, в области социогуманитарных и культурологических наук (С.А. Иванова, Н.И. Киященко, Е.Н. Шапинской и др.) проявляется эта тенденция прежде всего в стремлении выйти в новое культурное пространство, исследуя различные аспекты рекламы, виртуальную реальность и новую мультимедийную культуру. Само по себе такое внимание к окружающему нас многообразному и противоречивому миру культуры вполне понятно и оправданно.

С одной стороны, это объясняется стремлением современной личности осмыслить и упорядочить самые разнородные культурные явления, имеющие место в современном мире. С другой стороны, в этом прослеживается желание разграничить всё, что было наработано мыслящим человечеством в течение столетий и переосмыслить явления современной культуры, как бы, в изоляции от пространственно-временных связей в новом социокультурном пространстве.

О роли искусства как факторе развития целостной личности известно издавна. Ещё Аристотель указывал на способность искусства оказывать воздействие на этическую сторону души, в частности, говоря о музыке, он считал, что она должна быть включена в число предметов воспитания молодежи.

Именно искусство в своих лучших образцах всегда выступало обращением и средством приобщения к высшим духовным ценностям человеческой культуры, стремлением воссоздать целостность человеческой личности, раскрыть его внутренний потенциал, реализовать его творческие способности, оказывая решающее влияние на культуру личности и общества.

Современные ученые в области культуры (С.Я. Кагарлицкая, Е.Н. Шапинская, Т. Адорно и др.) с горечью отмечают тот факт, что сегодня в обществе эстетические критерии либо считаются излишними и ограничивающими свободу так называемого, художественного творчества, либо требования общественного вкуса настолько снижены, что называть их эстетическими просто неудобно, а с научной точки зрения, и

невозможно, особенно это относится к телевидению и эстетическим аспектам деятельности всех средств массовой информации [1, с. 187].

Говоря о современных тенденциях культурного развития нашего общества, следует отметить, что продукция современной культурной индустрии не просто «идет вразрез с традиционными эстетическими критериями, она нередко является прославлением вульгарности». «Архетипы вульгарного, – пишет Т. Адорно, – превратились в насмешливо скалящих зубы рекламных красоток, в цене которых, выплачиваемой ради сбыта зубной пасты, сошлись рекламные плакаты всех стран» [2, с.347]. Недавно известный исследователь современной культуры Умберто Эко отмечает низкий эстетический статус телевидения, связанный со спецификой «серийного производства, с его высокой степенью повторяемости между звуковым и образным рядом, а также между отдельными сегментами» [3, с. 184].

А между тем, необходимо помнить, что искусство, воздействуя на человека, развивает его творческое начало, эстетическую грамотность, формирует основы структуры личности, создавая для человека «культурный капитал» и возможность оптимального применения заложенного в нем творческого и личностного потенциала.

Современный человек погружен в медиакультуру, в то время, как традиционным процессам усвоения культурного наследия – чтению, посещению музеев, театров, духовному общению – уделяется всё меньше и меньше времени. Какой же выход видят современные исследователи?

По мнению С.А. Иванова, Н.И. Киященко, он заключается в сочетании теории и практики в создании целостной системы образования, основанной на развитии творческого потенциала личности. Можно возразить, что об этом в отечественной теории воспитания и образования говорилось много и давно. Тем не менее, столь радикальные изменения, произошедшие в начале XXI века, требуют переосмысления этих понятий, иногда кардинального.

Главное в эстетическом воспитании – это развитие творческого начала и эстетической грамотности подрастающего поколения. А это предполагает сочетание теории и практики в создании целостной системы образования, основанной на развитии творческого потенциала личности. Именно на чувственном уровне в восприятии произведений искусства происходит потребление всего потока современной культурной продукции, что, в свою очередь, приводит либо к разрушению, либо к созиданию психической целостности личности.

В этой связи уместно обратиться к теории эстетического вкуса и культурного капитала, разработанной современным исследователем культуры и общества П. Бурдьё. Автор придает огромное значение в формировании личности усвоенным в школе знаниям об искусстве, которые составляют первую ступень художественной компетенции [4, с. 184]. Способность сформулировать личное мнение – это также результат полученного образования. Именно школьное образование, по мнению ученого, определит в будущем эстетическую диспозицию человека – будет ли он способен лишь проявлять интерес к сюжету произведения и оценивать «красивые репрезентации красивых вещей», или «сможет перешагнуть порог наивного восприятия и оценить внутренние качества и глубинные достоинства произведения искусства» [4, с. 185].

Придавая огромное значение роли искусства в формировании целостной личности, П. Бурдьё выделяет два возможных способа приобретения «культурного капита-

ла». Первый – это раннее приобщение к культурным ценностям в семье, а затем – расширение его в процессе формального образования. Второй – это спонтанное приобщение к произведениям искусства, возможное только в определенном социокультурном пространстве и доступное далеко не каждому. В отечественной практике проблематичными представляются оба пути, поскольку в формальном образовании статус предметов художественного цикла так и остается маргинальным.

Что касается второго пути, то он весьма элитарен, а знакомство с произведениями даже «высокого» искусства чаще всего осуществляется через масс-медиа или Интернет, что представляет собой качественно иной опыт восприятия искусства, чем в музее, театре или концертном зале. [4, с. 187]. Это и понятно, учитывая тот факт, что современная молодежь растет в среде массовой и медиакультуры и усваивает её ценности и коды раньше, чем начинается планомерное эстетическое развитие и воспитание личности.

Современная система образования, характеризующаяся постоянными колебаниями между традиционной стабильностью и тягой к реформам, не способствует развитию не только творческого, но и личностного потенциала подрастающего человека. Поэтому необходима более четкая программа развития культуры, изучения и восприятия другой культуры, которая ориентирована, по выражению Т. Адорно, «не на примитивного потребителя любых культурных текстов, а на человека, наделенного богатствами души, интеллекта и эмоций» [5, с.150]. Именно эти качества являются основополагающими целостного и гармоничного развития личности.

Сегодняшний день ставит перед исследователями, студентами, преподавателями – всеми членами интеллектуального сообщества вопрос о применимости традиционных эстетических ценностей к новому контексту.

Образование должно способствовать развитию индивидуальности личности, приобщению её к вечным ценностям человеческой культуры и стремлению воссоздать целостность человеческой личности. Приобщение к искусству способствует образованности личности, а это, в свою очередь, определяет в будущем эстетическую диспозицию человека.

Таким образом, несомненна неразрывная связь искусства и образования в деле формирования целостной личности. И связь эта определяется теоретической и практической деятельностью человека и общества, которая должна быть направлена на обеспечение условий для формирования интеллектуальной, нравственной и духовно богатой личности, способной противостоять фрагментарности, противоречивости, стандартизации и другим негативным явлениям, характерным для культурной ситуации современного общества.

Список литературы.

1. Кагарлицкая С.Я., Шапинская Е.Н. Эстетика. Общий курс.– М., ИНФРАН, 2002.
2. Адорно Т. Эстетическая теория. – М., 2001.
3. Иванов С.А., Киященко Н.И. Образование и искусство в формировании целостной личности // Вопросы философии. – 2003.– № 9.
4. Пьер Бурдьё. Художественный вкус и культурный капитал // Полигнозис.– 2002. –№ 3.
5. Хоркхаймер М., Адорно Т. Диалектика Просвещения. М. – СПб., 1997.

РАЗДЕЛ V

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ИСТОРИИ И ФИЛОСОФИИ

В.Н. Грузков, г. Ставрополь

СОВРЕМЕННЫЙ ВЗГЛЯД НА ПРЕДМЕТ ФИЛОСОФИИ

В ряду проблем философии и по-прежнему остается проблема понимания сущности ее предмета. Как ни парадоксально на первый взгляд, но за последние 2500 лет ситуация на понимание существа философствования не изменилась: по-прежнему спорят «во всем ученом мире» – что же изучает и должна изучать философия? «Философия – словесная интеллектуальная игра», «Философия – онтологическая и социальная мифология», «Философия – рефлексия о всеобщем», «Философия есть самосознание человеком его царственной о творческой роли в космосе», и т.д., и т.п. Можно сказать, страсти высшего накала между представителями различных школ и направлений (как за рубежом, так и в нашей стране) достигается, когда речь заходит о понимании научности философии. Проще говоря, до сих пор идет не утихающая полемика: наука ли философия? Наиболее рельефно ее смысловые контуры проявляются, прежде всего, в спорах о предмете философии. И уже наличие самых различных точек зрения здесь (в этом любой может убедиться, полистав только учебники и учебные пособия по философии, уже не приходится говорить о специальных работах на данную тему) говорит о многом. В том числе и о богатстве философской мысли, которая вбирает в себя столь широкое и глубокое поле идей и представлений, что она может находить чрезвычайно широкую интерпретацию. И, наверное, разумнее не опровергать «каждую точку зрения», а рассматривать ее как взгляд на ту или иную сторону философии, расширяющий представления о ней как «науке мудрствования». Хотя, конечно же, при объяснении того или иного подхода нельзя не учитывать общих мировоззренческих установок авторов, в том числе и их идеологических позиций. И если последнее не затмевает существа истинного познания, то мы имеем дело с дополняющим сложившиеся представления знанием.

Но главным здесь остается все-таки вопрос: философия является наукой или нет? Если это не наука, то тогда о чем вообще идет речь? В объеме одного материала нет необходимости вступать в большую полемику по существу поставленного вопроса. На наш взгляд, множество взглядов, как это происходит в толковании предмета философии, не всегда означает «много знания». Как трудно разделить позиции авторов, когда они, при утверждении именно своей позиции, нередко размыывают даже самое «первоначальное право», что исторически «закрепила» за собой философия – быть мудрствованием. А ведь именно в таком качестве она изначально (надо понимать, это не утратилось и в наше время) представлялась. функционировала и пребывала в общественном сознании человека и цивилизаций. Поэтому «лишать» философию права «быть МУДРСТВОВАНИЕМ» – значит вести разговор о чем-то другом, но уже не о данной науке.

Отсюда, можно утверждать, что исходные основания в понимании предмета философии следует искать именно в ее «изначальном» существе – быть наукой мудрости, понимаемой тоже не в привнесенном «кем-то» и «как-то» смысле, а истолковываемой в ее «первозданном» значении. Что значит мудрствовать? Для немалого числа авторов – это «вообще размышлять», мыслить «обо всем и ни о чем конкретно». На наш взгляд, размышления такого рода – это из обыденных представлений или из сферы «просвещенного невежества», а то и просто из стремления «увести» аудиторию от сути вещей. В связи с этим, думается, правильнее следовать логике тех, кто собственно и закладывал основы научного здания философии.

Так Гераклит мудрость связывал со знанием. «Мудрость, – отмечал он, – в том, чтобы знать все как одно» [3, с.199]. Тем самым, особо следует заметить: в понимании древнегреческого мыслителя, одного из основоположников диалектики, очерчивается фундаментальное положение о существе философствования. Последнее состоит в поиске и обосновании главного, основного, сущностного, что достигается на основе анализа многого, то есть всего того, что только доступно и видимо разуму и чувствам познающего человека. Данный акцент на понимание предмета философии получает расширенное толкование в учении Аристотеля, где он размышляет о качествах, которыми должен обладать мудрый человек. Понимая философию как науку, исследующую первые начала и причины, он писал: «...Следует рассмотреть те причины и начала, наука о которых есть мудрость. Если рассмотреть те мнения, какие мы имеем о мудром, то, быть может, достигнем здесь больше ясности. Во-первых, мы предполагаем, что мудрый, насколько это возможно, знает все, хотя он и не имеет знания о каждом предмете в отдельности. Во-вторых, мы считаем мудрым того, кто способен познать трудное и нелегко постижимое для человека (ведь восприятие чувствами свойственно всем, а потому это легко и ничего мудрого в этом нет). В-третьих, мы считаем, что более мудр во всякой науке тот, кто более точен и более способен научить выявлению причин, и, [в-четвертых], что из наук в большей мере мудрость та, которая желательна ради нее самой и для познания, нежели та, которая желательна ради извлекаемой из нее пользы, а [в-пятых], та, которая главенствует, – в большей мере, чем вспомогательная, ибо мудрому надлежит не получать наставления, а наставлять, и не он должен повиноваться другому, а ему – тот, кто менее мудр» [2, с. 67-69].

В последующем такому пониманию следует большинство тех мыслителей, кто утверждал за философией не только «право» быть наукой, но и быть «наукой всех наук». Размышляя об этом, например, Л. Фейербаха писал: «Абсолютный философский акт состоит в том, чтобы беспредметное делать предметным, непостижимое – постижимым, другими словами, объект жизненных интересов превращать в мысленный предмет, в предмет знания, – это тот же акт, которому философия, вообще знание обязано своим существованием. А непосредственным следствием этого является то обстоятельство, что начало философии составляет начало науки вообще, а вовсе не начало специального знания, отличного от знания реальных наук. Это подтверждается даже историей. Философия – мать наук...» [4, с. 98, 99]. В конечном итоге, с должной уверенностью можно говорить, что одно из важнейших предназначений философствования всегда состояло в формировании всеобщего (единого) знания о разнообразных процессах и явлениях мира, выделение и обоснование всего того, что объединяет их,

составляет тенденцию их движения и развития. Знания философии – это своего рода знание о знании и незнании, о методах и способах постижения всеобщего знания.

Ведь что, само по себе, означает «знать все как одно»? Это знать прежде всего, как развиваются явления и процессы в их некоей целостности, в единстве их взаимодействия и взаимосвязи их сторон и звеньев. А это, в свою очередь, становится возможным при следовании фундаментальным условиям познания – рассматривать мир через выявление и обоснование всеобщих законов и тенденций его развития, как нечто целого.

Что означает знать все «как единое», не имея полных знаний о каждом предмете в отдельности? Это обладать универсальным знанием о предмете, с точки зрения всеобщих законов, тенденций его движения и развития.

Что означает научить выявлению причин? Это, скорее всего, обладание универсальным (на основе владения всеобщими законами познания) подходом к изучению любых явлений и процессов действительного мира.

Философия – это способ размышления и познания «всего сущего» в силу того, что она как бы объединяет все знания и представления о мире в некое единое целое. И объясняет свойства того и другого процесса и явления в логике взаимосвязи с целым, через призму целого, частью, элементом которого являются те или иные предметы, явления и процессы. Философия по своему содержанию есть знание о сущности мира, проявляющегося в универсальном многообразии в логике развития единого. Тем самым можно говорить, что, по сути, нет вопросов, которые не могла бы поставить для себя философия. Б. Рассел так писал по этому поводу: «Разделен ли мир на дух и материю, и если да, то, что такое дух и что такое материя? Подчинен ли дух материи или он обладает независимыми способностями? Имеет ли вселенная какое-либо единство или цель? Развивается ли вселенная по направлению к некоторой цели? Действительно ли существуют законы природы или мы просто верим в них благодаря лишь присущей нам склонности к порядку? Является ли человек тем, чем он кажется астроному, – крошечным комочком смеси углерода и воды, бессильно копошащимся на маленькой второстепенной планете? Или же человек является тем, чем он представляется Гамлету? А может быть он является и тем и другим одновременно. Существуют ли возвышенный и низменный образы жизни, или же все образы жизни являются только тщетой? Если же существует образ жизни, который является возвышенным, то в чем он состоит и как его достичь? Нужно ли добру быть вечным, чтобы заслуживать высокой оценки, или же добру нужно стремиться, даже если вселенная неотвратимо движется к гибели. Исследовать эти вопросы, если не отвечать на них, – дело философии» [2, с.7, 8].

Для расширения контекста рассуждений, можно привести множество самых различных, порою противоречащих одно другому мнений. Но сколь не разнообразны подходы к пониманию существа предмета философии, думается, справедливым будет признание и утверждение, что философия является наукой, а точнее особой наукой. И ее особенность, в отличие от науки в строгом смысле этого понятия, состоит, прежде всего, в том, что ее предметом является предельно широкие объекты реальности – природа, общества, сознание (как атрибутивная способность человека формировать духовный мир, воплощенный в идеях и культуре). Человек, изучая через призму философского знания наиболее общие законы развития мира природы, общества, созна-

ния, особенности их универсальных взаимосвязей и взаимодействий в ходе общественного развития теории и практики цивилизаций, имеет возможность самоопределяться в окружающем его мире исторического бытия, прогнозировать свою будущность, выстраивать цели и способы их достижения.

Другое дело, когда человек может не следовать разумному использованию философского знания как знания, а, соответственно, выстраивать представления в логике иллюзорных абстракций, выдаваемых за философские «умопостроения». Но это уже другая статья и она требует отдельного разговора. Но ясно одно: если кому-то нравится, хочется (сознательно или неосознанно) увести смысл философии от ее изначального предназначения (быть мудростью и формировать мудрость общества и человека через познание сущего), то какое отношение к этому имеет философия как наука?

Список литературы.

1. Аристотель Метафизика. /Соч. в 4-х т. Т. 1. – М., 1975.
2. Рассел Б. История западной философии. – М., 1969.
3. Фрагменты ранних греческих философов. Ч.1. – М., 1989.
4. Фейербах Л. О «начале философии» // Избранные философские произведения. Т.1. – М., 1955.

Т.Г. Журавовская, г. Ставрополь

МИССИОНЕРСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ НА КAVKAZE ДО НАЧАЛА XIX ВЕКА

Как сообщают летописцы (Ориген, Евсевий Памфил, Епифаний Кипрский и другие авторы), основой для распространения христианства на Кавказе явились миссионерский труды шести апостолов и их учеников. «Первые семена христианства были занесены сюда, – писал архиепископ Ставропольский и Владикавказский Гедеон, – еще в I веке, благодаря апостольской деятельности святых Андрея Первозванного и Симона Кананита в причерноморских греческих колониях Кавказа. Отсюда христианство проникло и в среду заселявших Северных Кавказ адыгов (черкесов). По церковному преданию, апостол Андрей в 40-м году н.э. проповедовал христианское вероучение среди горских народов: алан, абазгов и зикхов» [2, с. 15]. А в IV веке, после того, как христианство стало официальной религией в Римской империи, началось повсеместное распространение христианства на Кавказе. «Наибольший вклад в это внес Иоанн Златоуст», – писал Герман Беликов [1, с. 8].

Активный интерес Византии к народам Северного Кавказа начался при Юстиниане. Под влиянием союза с ним «греческое духовенство, проникши в Кавказские горы, внесло к нам миролюбивое занятие искусством и просвещением», – утверждал Ш.Б. Ногмов [2, с. 19]. Вместе с христианством к кавказским народам пришла и грамотность, и византийская культура.

На Северном Кавказе наиболее эффективная миссионерская деятельность развернулась в начале X века и велась по двум направлениям – через Абхазию и Крым. Наряду с Византией, проповедники которой проникали на Кавказ из черноморских греческих колоний, заметную роль в распространении учения Христа среди местно-

го населения играла Грузия, просветителями которой явились святой Григорий Армянский и святая Нина. Так христианизацией Северного Кавказа занимались царь Вахтанг Гурген-Аслан, царица Тамара и абхазский князь Георгий. В результате на Северо-Западном Кавказе создается Зихская епархия, в верховьях Кубани – Аланская. Последняя сыграла главную роль в продвижении христианства далее на восток, в глубь предгорий и гор Центрального Кавказа.

Вплоть до XIV века Византия распространяла христианство на Кавказе через своих миссионеров, оказывала огромное культурное и моральное влияние на адыгов, алан и другие народы. «Христианство не только прививало им более высокие гуманистические принципы, но и обогащало их более высокой культурой, что находило отражение в архитектуре зданий, живописи, церковной музыке, зарождении зачатков письменности и пр. Интересно, что христианские священники перед отправкой из Византии на Кавказ приобретали некоторые полезные знания в медицине, дабы заниматься не только духовным, но и лечебным врачеванием своей паствы» [1, с.27].

Христианизация народов Северного Кавказа была крупным успехом греческих церковных миссий, совершивших культурный подвиг на окраине «варварского мира».

Вскоре греческое влияние на Северном Кавказе сменилось «влиянием Русской Православной Церкви, – писал митрополит Гедеон, – Ее просветительская деятельность началась практически сразу после крещения Руси в 988 году» [2, с.21] прежде всего благодаря русскому Тмутараканьскому княжеству. Очень интересна в этом отношении фигура игумена Киево-Печерского Никона. Он около 10 лет пробыл в Тмутаракани. В. Сысоев писал, что «дикий народ обьят был изумлением, когда увидел иноческие подвиги Никона, толпами сходилса он смотреть на дивного человека и скоро подчинился его влиянию» [2, с.22].

К началу XIII века ситуация изменилась далеко не в лучшую сторону. Турецкие и персидские правители, а затем войны Тамерлана и Чингисхана покорили народы Кавказа и почти полностью уничтожили христианство в этом регионе. «Смертельный же удар по христианству был нанесен в 1717 году... крымским ханом Девлет Гиреем», – писал исследователь Хевжого Шаукат [1, с.12]. Однако и в той ситуации светоч христианства на Кавказе не был погашен окончательно.

И вскоре Русская Православная Церковь обратила более пристальное внимание на религиозно-нравственное просвещение этого региона.

В 1745 году в Кизляре была образована Осетинская духовная комиссия, и в 1771 году главой ее назначается протопоп Афанасий Лебедев, которому была дана следующая инструкция: «осетинских людей наставлять в законе и иметь над ними присмотр» [2, с.82]. Это положило начало миссионерской деятельности среди осетинского народа. А. Лебедевым была восстановлена миссионерская школа в Моздоке, ибо «нет лучшего способа... учинить их [горцев] прямыми христианами, как просвещением из них молодых людей»; и была открыта первая осетинская типография для печати богослужебных книг на осетинском языке на основе грузинского алфавита.

В 1793 году была учреждена Моздокско-Маджарская викарная епархия, епископом которой был назначен преосвященный Гаий (Бараташвили, по другим сведениям – Такаов). Деятельность его была направлена на дальнейшее просвещение горцев христианской верой и содействие духовно-нравственному становлению и развитию но-

вопросвещенных. В особенности же епископ Гаий известен как родоначальник собственно осетинской письменности и алфавита.

Первая четверть XIX века на Северном Кавказе была ознаменована значительным развитием просвещения и распространения христианства. В этот период широко развернулась деятельность войскового протоиерея отца Кирилла Росинского. Он «открыл в крае 10 приходских училищ и основал екатеринодарское войсковое и духовное училища...» [2, с.103]. В 1806 году им была открыта первая гимназия на Северном Кавказе. Кроме того, «Росинский проявил себя как блестящий проповедник и глубокий ученый» [2, с.103].

К 40-м годам XIX века христианская проповедь среди горцев имела довольно значительный успех. В 1842 году была учреждена Кавказская епархия. Начиналась новая страница в истории развития христианства на Кавказе.

Список литературы.

1. Беликов Г.А., Синельников Б.М. Соборы златоглавые. – Ставрополь: Ставропольское книжное издательство, 2006. – 344 с.

2. Гедеон, митрополит Ставропольский и Бакинский. История христианства на Северном Кавказе до и после присоединения его к России. – Москва – Пятигорск, 1992. – 192 с.

Г.Н. Каменева, г. Ставрополь

ВУЗОВСКАЯ ИНТЕЛЛИГЕНЦИЯ СЕВЕРНОГО КАВКАЗА В ГОДЫ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ (1941-1945 ГГ.)

Переживаемый нашей страной исторической этап развития характерен модернизацией системы образования и воспитания, поиском эффективных механизмов хозяйствования. В этой связи интересен опыт работы научной интеллигенции Северного Кавказа – работников вузов, научных сотрудников НИИ в годы Великой Отечественной войны. К началу войны в регионе функционировало 25 вузов и научно-исследовательских учреждений, активно занимавшихся развитием научной мысли на нужды страны.

Работники высшего образования, проводили огромную работу по мобилизации духовных сил народа и подготовке наиболее востребованных специалистов. Согласно данным Всесоюзной переписи населения 1939 г. в вузах Северного Кавказа обучалось 25741 человек [1]. Война внесла существенные изменения в работу высшей школы. Подавляющее большинство мужчин преподавателей и студентов ушло на фронт, многие совмещали учёбу и работу на производстве. Однако от успешной работы вузов зависело решение острейшей проблемы дефицита квалифицированных кадров. Потребовалась перестройка учебно-педагогического процесса. Сроки обучения сокращались до 3-3,5 лет за счёт сокращения практики, каникул, увеличения количества учебных занятий в неделю с 36 до 42 часов. Были пересмотрены учебные программы с таким расчётом, чтобы быстрее обеспечить специалистами отрасли народного хозяйства, и в 1-ю очередь, оборонную промышленность. Среди наиболее востребованных специалистов были инженеры, сельские механизаторы, медики. Так, в связи с нехваткой средних медицинских работников к августу 1942 г. в Ставропольском и Краснодарском краях на медицинских курсах было подготовлено почти 16 тыс. медсестёр и сандружинниц [2].

Военная обстановка вызвала изменения в содержании внеучебной работы с молодёжью. Главное значение приобрела оборонно-массовая и политико-воспитательная работа, свободное от занятий время использовалось для общественно-полезного труда, направленного на оказание помощи фронту. Проводилась большая организационная работа: создавались молодёжные агитбригады, которые проводили среди населения занятия по ПВХО, выпускали стенгазеты, выступали с концертами. Отдельное направление представляла работа в госпиталях. Создавались молодёжные сандружины, призванные проявлять чуткое отношение к раненым бойцам.

Работники вузов являлись активными лекторами для общественности, организаторами антифашистских митингов и собраний, агитаторами сбора средств в фонд обороны страны, помощи фронту продовольствием и одеждой, подписки на государственные займы и др. Работники гуманитарных специальностей активно сотрудничали со средствами массовой информации, создавали литературные и исторические произведения, направленные на подъём нравственных и духовных сил народа.

Научный потенциал региона был направлен на решение первоочередных задач, поставленных войной: экономики и медицины. Создавались специфические формы организации науки – специальные комиссии, комитеты, советы и т.д. Они были призваны осуществлять координацию исследований, организовывать обмен научной информацией и опытом между учёными различных специальностей, налаживать сотрудничество вузов и производственников, устанавливать связи с военными ведомствами, решать вопросы оперативного внедрения на предприятиях наиболее удачных идей и разработок, отвечающих потребностям дня. Новацией военного времени стало привлечение учёных к выполнению специальных заданий ГКО, командования Красной Армии, наркоматов, отдельных предприятий.

С первых дней войны задачами в области экономики стали: перевод сотни предприятий региона на выпуск военной продукции. Для этого потребовалось коренным образом изменить технологию производства, установить новое и приспособить имевшееся оборудование, внедрить новые формы организации труда. На это были направлены опыт и мастерство учёных-физиков, химиков, математиков, научно-конструкторских бюро. В короткие сроки в регионе было налажено производство миномётов, пулемётов, гранатомётов, гранат, осколочных чугунных мин, фугасных авиабомб. Важную роль в повышении производительности труда имело движение рационализаторов и изобретателей. Горнорудная промышленность Карачая и Кабардино-Балкарии расширила добычу материалов оборонного значения: молибден, вольфрам, свинец, ртуть. На выполнение военных заказов была перестроена золотодобывающая промышленность.

Кроме того, война нарушила хозяйственные связи, что создало в регионе острую нехватку предметов первой необходимости. Приходилось налаживать их выпуск из местного сырья. Всего в регионе до 1942 г. было освоено более 200 видов продукции, шедшей на нужды фронта. Если по СССР удельный вес военной продукции в валовой продукции промышленности составил в 1942 г. 68%, то по Северному Кавказу – 70-75%. На фронт поступало 1/2 производства пищевой продукции. Крупным успехом учёных Грозненского нефтяного института стало внедрение впервые в стране нового процесса получения высокосортных бензинов для авиации [3].

Главными задачами учёных-медиков было предупреждение возникновения эпидемий, ввиду притока большого числа эвакуированных [4]. Научными сотрудниками

Ставропольской краевой противобактериологической станции под руководством профессора М.П. Покровской и врача Г.С. Кагановой были созданы противочумная сыворотка и бактериофаг. Это положило начало новому направлению в советской микробиологии по разработке метода живой вакцины. Проводились опыты по внедрению туляремийной вакцины на территории краёв региона [5].

Магдалина Петровна Покровская проявила удивительное упорство и мужество для спасения своего изобретения от оккупантов. Когда немецко-фашистские войска продвигались с боями по территории Северного Кавказа, и было понятно, что оккупация Ставрополя неминуема, Покровская М.П. в спешном порядке вылетела спецрейсом из Москвы в Астрахань, оттуда до Ставрополя добиралась на служебном автомобиле. В краевом центре за час до вхождения немецких войск была суматоха: колоннами двигались военнослужащие и часть населения города, покидавшие город. Когда вакцина была погружена, уже на выезде из города водитель сбежал. Водить автомобиль Покровская не умела. Пришлось толкать машину, просить помощи у прохожих, догоняя уходящие советские части [6].

С началом оккупации региона значительная часть интеллигенции составила ядро партизанских отрядов, часть эвакуировалась. Некоторые специалисты продолжали работать в своих учреждениях. Нашлись представители вузовской интеллигенции, сотрудничавшие с оккупантами. Они работали в разных сферах деятельности: здравоохранении, просвещении, руководили курсами немецкого языка, занимали административные должности (в городских управах), занимались научными исследованиями. Источники зафиксировали факт обмена научной информацией советских и немецких учёных, посетивших Ставропольский сельскохозяйственный институт [7].

Однако большая часть оставшегося в зоне оккупации профессорско-преподавательского состава вузов проявляла патриотическую позицию и была уничтожена. Среди них: профессора Ставропольского медицинского института: Бесчинская Н.М., Полонская Р.И., кандидат медицинских наук Варшавская Р., ассистенты кафедр Идашкина С.И., Люблинская А.А. и многие другие специалисты [8]. Отдельные научные сотрудники, проявляя мужество, смогли уберечь от рук оккупантов ценное оборудование, экспонаты. Так, археолог Татьяна Максимовна Минаева совместно с группой музейных работников г. Ставрополя спрятали в подвалах музея от зондер-команды, занимавшейся изъятием и отправкой культурных ценностей в Германию, уникальные предметы: картины, старинное оружие, редкие археологические и этнографические коллекции [9].

За период фашистской оккупации региона (август 1942-январь 1943 г.) вузам был нанесён огромный материальный ущерб. Полностью были разграблены институты эпидемиологии и микробиологии, вывезены дифтерийная, дизентерийная и скарлатиновая сыворотки. Заняв в октябре 1942 г. здание Педагогического института г. Ворошиловска (Ставрополь), фашисты уничтожили экспонаты по палеозоологии и палеоботанике, коллекции минералов, наглядные пособия, приборы, оптические инструменты, библиотеку (фонд которой насчитывал более 23 тыс. книг). Из вузов Ставрополя не разрушили лишь сельскохозяйственный институт, где оккупанты собирались готовить управляющих имениями немецких баронов [10].

Коллективы высших учебных заведений Северного Кавказа при непосредственной помощи населения региона сумели восстановить материально-техническую базу, на-

ладить приём студентов и учебный процесс. Так, Ставропольские педагогический и сельскохозяйственный институты, несмотря на ущерб в 6 млн. рублей, нехватку стройматериалов, механизмов, уже к весне 1943 г. были восстановлены [11]. Многие институты увеличили приём студентов, усилили работу по популяризации специальностей, необходимых для фронта и народного хозяйства. Открывались новые учебные подразделения. В том же году был открыт Пятигорский фармацевтический институт.

Удельный вес научных работников высшей школы Северного Кавказа, по сравнению с предвоенным периодом, возрос от 42 до 87%. Например, на 30 кафедрах Ставропольского сельхозинститута работало 13 докторов наук, профессоров и 20 кандидатов наук, доцентов. Огромный вклад в восстановление и развитие института вложил его директор Козель Феодосий Васильевич, который руководил институтом с 1941 по 1955 годы. Большие организаторские способности проявил А.В. Козырев, директор, профессор Ставропольского пединститута, возглавлявший его более 10 лет. На учёбу в феврале 1943 г. явилось 70 студентов, на 15 мая 1943 г. обучалось 452 студента на четырёх факультетах пединститута [12].

За годы войны среди работников вузов и НИИ увеличилось количество женщин. Степень доктора наук, звание профессора и доцента было присвоено 1400 женщинам страны. Среди профессорско-преподавательского состава вузов женщины составляли более 50% [13]. На Северном Кавказе данные показатели были несколько ниже союзных, что объясняется в целом отставанием образовательного уровня женщин-горняков.

Учёные вели научные исследования, подчиняя их нуждам страны. За 1943 г. в Дагестанском государственном медицинском институте была выполнена 51 научная работа; в Кабардино-Балкарском пединституте – 60. Группой учёных были разработаны методы применения спектрального анализа при изучении стойких отравляющих веществ. Научные работники Северо-Осетинского мединститута под руководством Полизвктова И.А. разработали методы лечения повреждений костной системы, огнестрельных ран с помощью препарата «Гемохлор» [14]. Плодотворные исследования в области хирургии велись в Кубанском мединституте. Профессор, хирург Агеенко И.А. вернул на фронт за годы войны свыше 7 тыс. военнослужащих [15]. В Ставропольском мединституте в 1944 г. велись научные работы по 57 темам, в 1945 г. – по 70 [16]. Большая работа проводилась в области лечения глазных болезней, акушерства и гинекологии, кожных, венерических, кишечных заболеваний, боевых ранений; исследовались возможности лекарственных трав для изготовления дезинфицирующих средств. Заслуженный врач РСФСР Т.А. Засорина написала работу «Клиника язвенной болезни в военное время» [17]. Неоценимый вклад в развитие военно-морских сил внес ученый из Северной Осетии Седов Л.И., действительный член АН СССР, Герой Социалистического труда, лауреат Государственной премии СССР. В совместной работе с академиком М.В. Келдышем он обобщил теорию Митчелла и Хогнера о винтовом сопротивлении кораблей на случай движения судов в каналах с конечной шириной и глубиной [18]. Учёные Ставропольского сельхозинститута выполнили исследования по темам: пути повышения продуктивности молодняка овец; агротехника выращивания твердых и мягких сортов пшеницы в зоне неустойчивого увлажнения; методы борьбы с болезнями сельскохозяйственных животных и другие [19].

Анализ деятельности работников вузов, показал, что она была направлена на сохранение физического, интеллектуального и духовного потенциала населения – необ-

ходимого условия победы. Деятельность работников высшего образования позволила оперативно решать кадровые проблемы различных сфер народного хозяйства. Исследования учёных обусловили прогресс в области культуры, экономики, медицины, военного дела. Высокие темпы роста производства важнейших видов продукции имели огромное значение в развитии военно-экономической базы страны для разгрома фашистских захватчиков. Общественно-политическая, пропагандистская работа преподавателей и учёных региона составила основу идеологического фронта – важнейшего фактора победы. Для современного общества весьма ценен опыт тех организационных и творческих механизмов, которые оперативно и успешно срабатывали в годы войны и существенно сокращали путь продвижения научных достижений в практику.

Список литературы.

1. 60 лет Ставропольский ордена трудового Красного Знамени сельхозинститут. Ставрополь. 1976; Очерки истории Ставропольского пединститута. – Ставрополь. 1991, с. 28.
2. Араповец Н. Д. Женщины – великая сила советского общества. – М., 1947, с. 20; Достояния Советской власти за 40 лет в цифрах. Стат. Сб. М. 1957, с. 277.
3. Бочкарёва З.В. Оккупационная политика фашистской Германии на Северном Кавказе. Автореферат диссертации на соискание учёной степени кандидата исторических наук. – Краснодар. 1992, с. 15.
4. Всесоюзная перепись населения 1939 г.: Основные итоги. – М. 1992, с. 137-143. Подсчитано автором.
5. Газета «Орджоникидзевская правда», 3 февраля 1943.
6. Газета «Ставропольская правда», 7 ноября 1943; Ставрополье в Великой Отечественной войне. Сб. док. Ставрополь. 1962, с. 122.
7. ГАСК, ф. 1368, оп. 1, д. 152, л. 54.
8. Гракина Э.И. Учёные – фронту 1941-1945 гг. – М. 1989, с. 163; Ставропольцы в Великой Отечественной войне. Ставрополь. 1995, с. 206; ГАСК, ф. 3063, оп. 1, д. 41, л. 47.
9. История Великой Отечественной войны Советского Союза 1941-1945 гг. Т. 4, с. 615; ГАРФ, ф. 413, оп. 1, д. 460, л. 4-5.
10. Личный архив автора.
11. Очерки истории Ставропольского пединститута. Ставрополь. 1991, с. 19; Баучиев Х.Б. Вклад интеллигенции Северного Кавказа в разгром фашизма в годы Великой Отечественной войны. (1941-1945 гг.). Автореферат диссертации на соискание учёной степени кандидата исторических наук. – Ставрополь. 2000, с. 18.
12. СГКМ, ф. 79, оп. 1, д.
13. Смирнов Е. И. Война и военная медицина. 1939-1945. М. 1976, с. 190.
14. Ставропольцы в Великой Отечественной войне. – Ставрополь. 1995, с. 206, 208; газета «Ставропольская правда», 12 января 1944.
15. Ставропольцы в Великой Отечественной войне. – Ставрополь. 1995, с. 209.
16. Ставропольцы в годы Великой Отечественной войны. – Ставрополь. 1995, с. 208.
17. Тедтоев А. А. Северная Осетия в Великой Отечественной войне. – Орджоникидзе. 1959, с. 19.
18. Худалов Т. Т. Северная Осетия в Великой Отечественной войне. – Владикавказ. 1992, с. 132.

19. Чадаев Я.Е. Экономика СССР в годы Великой Отечественной войны 1941-1945 гг. М. 1965, с. 109;

20. Кулаев Ч. С. Военно-организаторская и политическая работа местных партийных организаций в годы Великой Отечественной войны. – Черкесск. 1981, с. 130; ГАРФ, ф. 8080, оп. 1, д.62, л.7, 24, 45-47.

Э.Г. Колесникова, г. Ставрополь

ГЕНДЕРНАЯ ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ЗАНЯТОСТИ СТАВРОПОЛЬСКОГО НАСЕЛЕНИЯ В ПОСЛЕДНЕЙ ЧЕТВЕРТИ XIX – НАЧАЛЕ XX ВЕКА

Отмена крепостного права, буржуазные реформы 60-70-х гг. и перемены в социально-экономической жизни общества неизбежно повлекли за собой изменения в правовом статусе российского населения. При этом многие реформы хотя и принимали во внимание различия между сословиями, но в то же время были лишены строгого сословного начала. Благодаря этому в пореформенное время сословия стали постепенно утрачивать свои специфические права и в правовом положении сближаться друг с другом.

Тем не менее, социальная занятость в первую очередь детерминировалась сословной принадлежностью. По существу для каждой социально-бытовой группы, как села, так и города был характерен свой круг занятий, определявший и уровень доходов. В купеческой среде, например, основным занятием являлась торговля. В ее организации участвовал как сам купец, так и члены его семьи. Купеческая семья, таким образом, была не только средством воспроизводства, в ней возникали дополнительные отношения компаньонов в предпринимательском семейном деле [3, с. 65].

Занятия мещанства были чрезвычайно разнообразны, как и уровень их материального благосостояния. Значительная часть мещан занималась сельскохозяйственной деятельностью. Некоторые из ставропольских мещан занимались отхожими промыслами за пределами своего города. Наконец, верхняя по имущественному положению прослойка мещан – это хозяева мелких промышленных заведений, лавочек, т.е. мелкие предприниматели [4, с.6].

Достаточно близки по характеру занятий и материальному положению к мещанам были отставные военные, составлявшие значительную часть населения как губернского города, так и региона в целом. При низком уровне доходов и тяжелых условиях службы только небольшая часть солдат могли позволить себе обзавестись семьями [6, с.10].

Часть крестьян, проживавших в городах, занималась сельским хозяйством, другие, хотя и числились в крестьянском сословии, но по своим занятиям приближались к мещанам. На постоянное жительство в городе оседали крестьяне и ремесленники из числа переселенцев, беднота, искавшая заработка, «поргующие крестьяне» [6, с.8].

Преобладающим занятием жителей Ставропольской губернии, как в сельской местности, так и в городе было сельское хозяйство. Но и в городе значительная часть населения обеспечивала себя средствами к существованию за счет сельскохозяйственных занятий. В этой сфере было занято 89,68% сельского населения и 48,22% городского [8]. Численное преобладание части населения, занятого в сельскохозяйственной

сфере, а, следовательно, менее социально мобильного, обеспечивало сохранность традиционности, патриархальности ставропольского социума. В социальной сфере «лакомусовой бумажкой» сохраняющихся прежних отношений были гендерные роли. Не составляя исключения среди других регионов, экономическая сфера ставропольского социума основывалась на общественном разделении труда, что предопределяло гендерные различия, дифференцируя женские и мужские виды деятельности.

Потенциал женщины находил реализацию прежде всего в приватной сфере. Нагрузки, выполняемые женщинами, как в селе, так и в городе были значительными. Женщины своим трудом способствовали пропитанию домашних. Феномен работающей женщины, служащей женщины уже состоялся. В большинстве случаев женщина, обремененная детьми, могла прибегать лишь к заработку, не требовавшему от нее длительных отлучек из дому (подрабатывала стиркой, мытьем полов, шитьем одежды, сдачей в наем помещения).

Сословная принадлежность по-прежнему во многом предопределяла характер занятости женщины. Значимость имела сословная принадлежность родителей, а также мужа. Например, в купеческой среде имела место практика наследования женщиной капиталов мужа-купца. Глава семьи мог завещать все имущество и управление делами после своей смерти жене, даже при наличии взрослых детей мужского пола.

Например, ставропольские вдовствующие купчихи Ксения Скоморихина и Мария Тарасенкова, содержавшие лавки в районе Воробьевки, в течение долгих лет умело управляли собственным делом, поддерживали на должном уровне семейные капиталы и коммерческую репутацию. Такие вдовы-купчихи как Акулина Тутова, Розалия Тумасова, Анна Розенкова и др. наследовали имущество, получив в собственность домовладение, иногда и не одно, что позволяло жить им за счет предоставления жилья в наем [12].

Тем не менее, сохранявшееся главенство мужчин в семье имело прочный экономический фундамент, благодаря сосредоточению в его руках всех ресурсов семьи и принятию основных решений, что в конечном итоге обуславливало жесткое закрепление семейных гендерных ролей. Женщины были заняты в основном в сфере обслуживания – горничные, няньки, кормилицы, прачки, башмачницы, цветочницы.

В 1881 году в ремесленной управе города Ставрополе 6 женщин-портних зарегистрировали свое занятие как постоянное. В подмастерьях у них числились 12 девушек. Если сравнивать с данными о мужчинах-портных, то таковых было зарегистрировано 53 человека, при которых числились 93 подмастерья. Таким образом, соотношение женщин и мужчин, занятых швейным ремеслом выглядело как 1 к 9 [2].

Начиная с последней четверти XIX века, на Ставрополье отмечено «вторжение» женщины в мужское профессиональное пространство» прежде всего педагогическое. Ситуация, сложившаяся в ставропольском социуме, не имела уникального характера. Наоборот, она вполне объяснима с точки зрения теории профессиональной сегрегации по признакам пола. Под гендерной профессиональной сегрегацией понимается устойчивая тенденция занятости и трудоустройства мужчин и женщин по строго определенным профессиям, отраслям и должностным позициям. Различают две составляющие профессиональной сегрегации: горизонтальную и вертикальную. Под горизонтальной профессиональной сегрегацией понимают неравномерное распределение мужчин и женщин по отраслям экономики и профессиям, под вертикальной – неравномерное распределение по позициям должностной иерархии [7: 67].

Последнюю четверть XIX века можно назвать периодом оформления «гендерного портрета» таких профессий, как преподаватель и медик.

Судя по всему, оформление новой гендерной профессиональной модели на Ставрополье было обусловлено социально-экономическими факторами. Воздействие на горизонтальную сегрегацию осуществлялось через изменение экономической конъюнктуры в этих отраслях и профессиях. Обычно ухудшение экономической конъюнктуры приводит к замещению мужчин женщинами; к аналогичным последствиям приводит и изменение пропорций в оплате труда. Мужчины перемещаются в том направлении, где возможна более высокая оплата труда, а женщины занимают их места в тех секторах, где происходит относительное снижение заработной платы. Так, преподавание в начальных училищах не требовало высокой квалификации, отличалось рутинным характером. Доля женщин в составе занятых на этом уровне преподавания увеличилась, так как средний уровень квалификации мог быть невысоким. Теория профессиональной сегрегации по признаку пола именно снижением квалификации объясняет увеличения доли женщин в числе занятых.

Оформление нового «гендерного портрета» учительской профессии в ставропольском регионе имело свои особенности. Начиная с 1870-х годов, четко обозначилась тенденция к повышению уровня образования учительствующих. Приток профессионалов на просветительское поприще был замечен и оценен в обществе: жалование и содержание учителей постоянно повышались. Так размер жалования, который дифференцировался в зависимости от численности учащихся, не оставался постоянным не только по той причине, что росло количество учащихся [1].

Появляется социальный спрос на учительство, что превращает его в массовую профессию. К моменту увеличения спроса на профессию мужчины уже с учетом экономической конъюнктуры выбирали преподавание в средней школе, отдавая предыдущую, начальную, женщинам. Это и было проявлением способности горизонтальной сегрегации по полу к самоподдержанию, т.е. без резких колебаний с течением времени произошло определенное перераспределение мужчин и женщин в системе образования.

Медицина была ещё одной сферой, где шло оформление такого же «гендерного портрета» профессии. Медицинская профессиональная подготовка отличалась сложностью, требовала продолжительности. В условиях региона даже система среднего медицинского образования начала оформляться достаточно поздно. Женщины присутствовали в этой сфере весьма ограничено. В основном они занимались акушерским делом.

Замедленность прихода женщин в медицинскую сферу была предопределена требованием достаточно высокой квалификации по тем временам, получение которой было недоступно по многим причинам. Кроме того, проявление милосердия по отношению к больным и раненым было возможным при условии освобождения женщины от повседневной рутины работы. А так как основная часть женщин занималась жизнеобеспечением членов своей семьи, то в процессе оформления новой профессии первыми проявили активность монахини монастырей. Во время войны 1877-1878 гг. Иоанно-Мариинский монастырь оказывал услуги войску, безвозмездно изготавливая для военных лазаретов различные вещи силами сестер монастыря. Сами монахини в качестве медсестер ухаживали за ранеными и больными воинами. «Десять сестер Ставропольского Иоанно-Мариинского женского монастыря, после двухмесячной подготов-

ки и санитарной деятельности в Ставропольском военном госпитале, отправились 29 июня 1877 года на место служения раненым и больным воинам в Закавказье» [11].

Монахини отлично исполняли возложенные на них обязанности: искусно перевязывали раненых, служили помощницами при операциях, накладывании гипсовых и других хирургических повязок и с особенным усердием ухаживали за больными, требовавшими особого надзора и неусыпного попечения. Жертвенность и активность монахинь проявлялась не только в годы войны, но и во время эпидемий. К завершению первого десятилетия XX века на Ставрополье уже появились женщины-врачи. В медико-санитарном отчете за 1909 год было указано, что в Ставрополе медицинская служба представлена 35 врачами, из них – 33 мужчины (25 гражданских лиц и 8 военных) и 2 женщины. В этот год появилась первая частная больница, открытая женщиной-врачом. Врач Цыганова открыла частную женскую больницу с родильным приютом на 4 кровати [5, с. 80].

До 1913 года в губернии не было своего учебного заведения для подготовки среднего медицинского персонала. Вопрос об открытии такого учебного заведения обсуждали уездные земства, а 14 декабря 1913 года губернское земское собрание приняло постановление об открытии фельдшерско-акушерской школы. Профиль школы – подготовка фельдшериц и повивальных бабок I разряда. Обучение было платным – 10 рублей в год. В августе 1914 года в местных газетах было опубликовано объявление о начале занятий с октября этого года. Директором школы был врач К.Г. Славский. Среди преподавателей, имевших высшее медицинское образование не было ни одной женщины, только мужчины: А. И. Перекропов, С.Ф. Гарин, Л.М. Розенберг, А.М. Абалаков. Но в числе тех, кто имел высшее естественное образование, была и женщина – И.Д. Нагорная. Из 50 слушательниц, принятых осенью 1914, 12 покинули школу к концу учебного года [5: 120-122].

В целом, следует признать, что вовлечённость женщин в экономику оставалась низкой. Эволюция статуса женщины и её выход за пределы семьи был преимущественно связан с необходимостью обеспечения средств к существованию.

Список литературы.

1. ГАСК. Ф. 15. Оп. 2. Д. 1599.
2. ГАСК. Ф.96. Оп. 2. Д. 345.
3. Гончаров Ю. М. Купеческая семья второй половины XIX – начала XX в. М., 1999.
4. Итоги Продовольственной переписи г. Ставрополя-губернского 24 июля 1916 года.– Ставрополь-губернский, 1917.
5. Ованесов Б.Т., Судаев Н.Д. Первая мировая война и проблема раненых // Первая мировая война: Проблемы истории / материалы межрегиональной научно-практической конференции (3-4 ноября 1994 г.). – Ставрополь, 1994.
6. Памятная книжка Ставропольской губернии за 1893. – Ставрополь 1893.
7. Профессиональная сегрегация по признаку пола. – М., МЦГИ-МВШСЭН, 2001.
8. Первая всеобщая перепись населения Российской империи 1897 года // LXVII. Ставропольская губерния. Издание Центрального статистического комитета МВД, 1905.
9. Пушкарёва Н. Л. «Дерзкие и беспокойные» («Женская история» России 1801-1905 гг.: Формы социальной активности) // Отечественная история. 2002.– № 6.
10. Сборник сведений о Северном Кавказе // Списки населённых мест Ставропольской губернии (по данным 1909 года). Т. V. – Ставрополь, 1911.

11. «Ставропольские Епархиальные Ведомости» за 1877 г., № 13.

12. Табель домов и дворовых мест в губернском городе Ставрополе, составленная городской полицией, в порядке новой нумерации, на основании циркуляра и инструкции Министерства Внутренних дел 4 мая 1877 года № 297.– Ставрополь, 1881.

П.Г. Немайкалов, г. Ставрополь

ИЗДАТЕЛЬСКОЕ ДЕЛО РОССИИ НА РУБЕЖЕ XIX – XX ВЕКОВ

Издатели и книгопродавцы всегда были естественными «врагами» писателей, но процесс производства и реализации печатной продукции невозможно представить без их участия. Все издатели делились на две категории: издателей разных повременных изданий (газет, журналов) и издателей книг.

С коммерческой точки зрения издание газет и журналов являлось выгодным делом. В 1892 году С.Н. Худеков праздновал 25-летие издания «Петербургской газеты», которую приобрел у Арсентьева с 600 подписчиками. Выходила газета несколько раз в неделю, в год 120 тыс. экземпляров. Дела по началу шли плохо и издатель хотел её про-давать, но по совету Краевского продолжал издание, так как число подписчиков понем-ному росло. С 1882 года газета выходила ежедневно, увеличился и её формат, каждый номер имел 2060 строк, а в 1891 году – 4320 строк. На 1893 год она одна из самых распространенных изданий, выходит в количестве 8,5 млн. экземпляров в год. Основ-ные расходы издателя газеты за 20 лет составили 2 969 256 рублей, из которых:

- 1) жалованья уплачено – 160 тыс. рублей;
- 2) на бумагу потрачено – 999 536 рублей;
- 3) построчный гонорар – 1 000 084 рублей;
- 4) типографские расходы – 459 636 рублей;
- 5) почтовые издержки – 230 тыс. рублей;
- 6) расходы по конторе – 90 тыс. рублей.

Гонорарные книги показывают, что в течение 20 лет в «Петербургской газете» уча-ствовало 1652 человека, начиная от мелкого репортера до звезд первой степени вы-личины: Лескова, Чехова и др.

Старчевский начал издавать газету «Сын Отечества» без всяких денежных средств. Получил в долг бумагу, нашел согласную на кредит типографию и немного денег на гонорар сотрудникам. Газета ценой в 3 рубля (самая дешевая по подписке на начало XX века) заставляла всех с осторожностью относиться к изданию, однако в первый год 2 700 подписчиков, через короткое время 20 тыс. экземпляров в 50 городов России.

Противоположна история издания купцом Полетиком газеты «Молва», который был богатым заводчиком и владельцем четырех домов в Петербурге. Издание с самого на-чала не пользовалось популярностью и издателю потребовались дополнительные вло-жения на осуществление задуманного проекта. В непродолжительный период времени он продал дома на покрытие расходов, после чего остался буквально нищим.

Условия издания книг были несколько иными:

1) автор не получал гонорара до тех пор, пока издатель не выручит затраченную сумму. Затем вырученные деньги делятся пополам между издателем и автором. Бы-

вает, даже автор получает от 15-30 % от стоимости книги. Это условие самое тяжелое для автора;

2) автор получает гонорар по мере распродажи книг. Вырученные средства получают автором в оговоренные контрактом промежутки времени;

3) автор продает рукопись издателю на одно издание в оговоренном количестве экземпляров и до печати книги получает гонорар – эта форма самая распространенная, хотя и невыгодная для автора;

4) издатель сам предлагает автору написать книгу, с полистной оплатой, например 50 рублей за печатный лист в 30-40 тыс. букв.

Главные расходы по изданию книги составляют:

- 1) авторский гонорар;
- 2) набор и печать;
- 3) бумага;
- 4) рисунки, если книга с рисунками;
- 5) публикация в газетах на правах рекламы;
- 6) вознаграждение издателя за труды по изданию;
- 7) уступка книгопродавцам.

Подведя итог публикации книги, издатель полученную сумму утраивает – это и будет рыночная цена книги. Из этой цены: 1/3 – скидка книгопродавцу, 1/3 – издание книги, 1/3 – издательская премия. Цена зависит и от числа экземпляров – чем больше экземпляров – тем книга дешевле, потому что стоимость набора и рисунков, печать, распределяется на большее число экземпляров.

Важную роль занимал дизайн издания. К началу века издатели больше склонялись к выпуску дешевых книг, так как считали, что получать прибыль меньше, но чаще, чем один раз но реже. В этом отношении далеко ушли издатели народных книг. Московские издатели лубочных книжек и картин для народа продавали на каждые 1½ копейки – 32 страницы текста. Это предельная рыночная цена книги и возможно для народных изданий, которые расходятся в десятках и сотнях тысяч экземпляров.

Когда книга напечатана и вышла в свет, о ней делались публикации в газетах, число и периодичность которых зависели от издателя и от содержания книги, затраты составляли 50-100 руб. Одновременно с выходом книги в свет издатель рассылает их в некоторые редакции газет для критики.

Степень определенного риска существует в любом коммерческом предприятии, а если это связано с печатной продукцией, то степень риска возрастает в несколько раз. Прежде всего это зависит от личных предпринимательских качеств издателя, его умением ориентироваться в читательских вкусах и потребностях общества. Наличие хороших источников финансирования порой имело второстепенное значение.

Список литературы.

1. Бахтиаров А.А. История книги на Руси. – СПб., 1890.
2. Бахтиаров А.А. Услуги печати: Очерки книгопечатного дела. – СПб., 1893.
3. Белов С.В., Толстяков А.П. Русские издатели конца XIX – начала XX века. – Л., 1976.
4. История книги: Учебник / Под ред. А.А. Говорова, Т.Г. Куприяновой. – М., 1998.
5. Книжное дело в России во второй половина 19 – начале 20 века. – Л., 1983.
6. Лисовский Н.М. Русская периодическая печать, 1703-1900 гг. – Пг., 1915.

7. Муратов М.В. Книжное дело в России в XIX в XX вв.: Очерк истории книгоиздательства и книготорговли: 1800-1917 гг. – М.; Л., 1931.
8. Рууд Ч. Русский предприниматель московский издатель Иван Сытин. – М., 1993.
9. Эрисман Ф. Типографское дело // Энциклопедический словарь Ф.А. Брокгауза и И.А. Эфрона. – Т. 65. – СПб., 1903.
10. Ян Фр. Печатное дело // Энциклопедический словарь Ф.А. Брокгауза и И.А.Эфрона. – Т. 46. – М., 1993.

О.Н. Новикова, г. Ставрополь

АВСТРИЙСКАЯ ШКОЛА КОНЦА XIX В. ГЛАЗАМИ ЕЕ УЧЕНИКОВ (ПО МАТЕРИАЛАМ ВОСПОМИНАНИЙ СТЕФАНА ЦВЕЙГА)

Состояние системы образования в определенном смысле может стать критерием общей оценки духовного и культурного развития любого из государств. Не являясь в этом отношении исключением и Австрийская школа конца XIX в., времени, когда система образования Дунайской монархии достигла существенных результатов, став лидером по данному показателю в Центральной и Восточной Европе. Лозунг «единства в многообразии» стал главным лейтмотивом развития системы образования в Австрии. Организация и сущность образования в Австрии для многих государств стала примером для подражания или объектом острой критики. В самой Австрии она так же воспринималась далеко не однозначно. Ярким примером негативного восприятия австрийской системы среднего (школьного) образования могут служить материалы воспоминаний крупнейшего австрийского писателя начала XX столетия Стефана Цвейга, долгое время жившего и творившего в столице Австрии-Вене [1, с.96].

Будучи выходцем из богатой семьи промышленников, он, как и сотни его сверстников, после окончания начальной школы был переведен в гимназию. По словам самого С. Цвейга, в этом не было ничего удивительного, так как «каждая состоятельная семья, хотя бы из соображений престижа, настойчиво стремилась к тому, чтобы дать сыновьям «образование»» [2, с.31]. Австрийское образование считалось полным только после окончания университета, пятилетнему обучению в котором предшествовало пять лет учебы в начальной школе, и восемь лет – в гимназии. Столь долгий срок получения образования может быть оправдываем глубиной полученных знаний. Однако, по мнению писателя, долговременность получения образования стало одной из причин негативного восприятия школьного и университетского образования в целом [2, с.31].

Не менее яркой причиной столь незавидного отношения к образованию, исходя из материалов мемуаров, оставленных С.Цвейгом, стала максимальная предметная и тематическая загруженность обучающихся: учащимся средней школы приходилось помимо многочисленных курсов обязательного образования изучать науки «дополнительного» характера: «живые» языки (французский, английский, итальянский) и «древние» языки: латинский и греческий.

Особой критики С. Цвейга подверглась имевшее место в средней школе (гимназии) игнорирование основ здоровьесберегающих технологий. Занятия проходили в неподготовленных к приему учеников помещениях: холодных классах с плохо побеленными стенами и низкими потолками, с отсутствием каких бы то ни было иллюстраций, при-

званных развивать у учащихся зрительную память. Здание школы в целом производило такое же удручающее впечатление: недостаточно проветриваемое помещение, с антисанитарным состоянием уборных комнат и постоянным запахом, оставляемым печным отоплением. Ученическая мебель не отвечала основным требованиям сохранения здоровья и работоспособности обучающихся. Парты были деревянными и низкими, что становилось причиной многочисленных заболеваний опорно-двигательной системы учащихся. Десятиминутные перерывы между занятиями, проводимые в узких корридах помещений школы, не могли компенсировать ученикам необходимого в их возрасте количества света и воздуха. Освещенность классов в зимнее время производилась за счет получаемого голубого света от открытых газовых горелок, располагавшихся на каждом ученическом столе; в летнее время года освещение было естественным, но частичным, так как большая часть оконных проемов занавешивалась, для ликвидации обзора возможных объектов отвлечения учащихся во время занятий [2, с. 32-33].

Занятия спортом в восприятии австрийского общества конца XIX в. были грубым, нежелательным времяпрепровождением, в отличие от культурного досуга, предпочитаемого венцами: посещения оперных и театральных залов, выставочных галерей и музеев. Прямое отношение названная тенденция имела и в организации спортивных занятий в средней школе Дунайской империи. Еженедельные двухразовые занятия, общей протяженностью чуть более полутора часов проходили в непроветриваемых помещениях «спортивных залов» с дощатыми полами и отсутствием каких-либо спортивных сооружений. Из воспоминаний С. Цвейга можно сделать вывод о том, что планирование проведения уроков физического воспитания в средних школах отсутствовало в принципе, а все происходящее в спортивных залах во время урока можно охарактеризовать как «бессмысленное топтание на дощатом полу» [2, с.33].

Не вносило оптимизма в общее восприятие организации образования у австрийских учеников и существовавшая система взаимоотношений «учитель-ученик». Давая характеристику учительству в целом, С. Цвейг характеризовал его как аморфное, безликое существо. Учителя, по его мнению, «не были ни добрыми, ни злыми, ни тиранами, но, конечно, и не товарищами, всегда готовыми прийти на помощь, а скорее бедолагами, рабски привязанным к схеме, к предписанной свыше учебной программе» [2, с. 33]. К ученикам, по мнению последних, они не питали ни любви ни ненависти. Причиной такого отношения стало отсутствие у учителей любой информации об учениках, кроме их успеваемости по ведомым дисциплинам, и за редким случаем имен гимназистов. Такое положение дел было повсеместной нормой, а робкие и редкие попытки педагогов узнать об учащихся какую-либо дополнительную информацию осуждались как консервативным педагогическим обществом, так и самими австрийцами в целом [2, с.33-34].

Столь категоричное неприятие традиций гимназистского обучения, встречались, кстати сказать, не только в воспоминаниях С. Цвейга, но и у многих других видных деятелей того периода: первого президента Чехословакии Т.Г. Масарика [3, с.38], великого австрийца Ф. Хайека [4, с. 176] и других. Анализируя данные ими характеристики организации и реализации учебного процесса в австрийских средних школах, можно говорить о том, что гимназия была скорее ориентирована не на раскрытие творческого потенциала личности, ее индивидуальности и духа свободного созидания, а на механическое усвоение некоего усредненного объема знаний, зубрежку. Для нее было важнее выдать обществу унифицированный, обесаннный, стандартный про-

дукт, чем производить независимо мыслящих талантов. Рабская привязанность к схеме, учебным планам привела среднюю школу Австрии к застою. Многие талантливые гимназисты основную массу знаний могли получить лишь с помощью самообразования, посещая библиотеки, университеты и кафе [1, с. 99].

Тем не менее, в оправдание австрийской системы образования следует отметить, что сама жизнь требовала от образования в это время не группу талантов, а десятки тысяч управленцев и менеджеров, обладавших необходимым минимумом знаний для выполнения строго определенных функций. Усреднение, унификация отчасти стали проявлением модернизации. Однако даже при такой системе образования в Австрии в этот период появились десятки талантливых личностей, что является подтверждением формулы исключения из любого правила.

Список литературы.

1. Крючков И.В. Основные этапы и проблемы развития системы образования Австрии во второй половине XIX в.- начале XX в. // Вестник СГПИ. – 2006. – № 5.
2. Цвейг С. Вчерашний мир. Воспоминания европейца. – М., 2004.
3. Чапек К. Беседы с Т.Г. Масариком. – М., 2000.
4. Хайек Ф. Познание, конкуренция и свобода. – М., 1999.

Т.С. Овчаренко, г. Ставрополь

К ВОПРОСУ О ФЕНОМЕНЕ РОССИЙСКИХ РЕФОРМ

Проблема реформ является одной из актуальных как в научном, так и практическом плане. Известно, что, сколько существует общество, столько оно находится в состоянии перемен. Причины – неудовлетворенность обществом в целом или его части положением дел и стремление его к совершенствованию условий своей жизни, а соответственно самого общества и государства. Отсюда, реформы – результат рефлексии и направленное (хотя и не всегда осознанное) изменение людьми существующей исторической реальности. История реформ – одна из важнейших составляющих истории человеческой цивилизации, а поэтому интерес к ней и в среде профессиональных историков, и в более широких слоях общества сохранится до тех пор, пока вообще будет существовать интерес к истории, к познанию прошлого.

История реформ в России, в силу специфики исторического развития нашей страны, представляет особый интерес. Всякий раз вступление России на путь каких-либо серьезных преобразований вызывает огромный поток публикаций. Особенно это характерно для конца 1980-х – 1990-х гг. Авторы пытаются осмыслить опыт прошлого и извлечь из него уроки на будущее в надежде на то, что новое поколение реформаторов не допустит прежних ошибок и просчетов, будет более последовательным и решительным и что, наконец-то, реформы будут успешными и доведенными до логического завершения.

Исторический опыт российских реформ привлекает внимание не только отечественных, но и зарубежных исследователей, посвятивших этой проблеме тысячи статей и капитальных трудов [1]. Однако, по мнению А.Б. Каменского, в работах, посвященных истории российских реформ, единой концепции нет [2]. Причины подобной историографической ситуации порождены рядом обстоятельств.

Во-первых, стереотипные представления, прочно укоренившиеся в общественном сознании, проникшие в труды историков. Широко распространено мнение, что все реформы в истории России не были завершены и уже потому потерпели неудачу. Сложилось представление (особенно этим «грешат» некоторые политики) о том, что если бы предшествующие реформы до конца были доведены до конца, то России удалось бы избежать социальных потрясений начала XX в. Этот тезис часто используется в популистских целях.

Во-вторых, слабая проработанность целого спектра понятий, связанных с реформой как с социально-политическим феноменом. По замечанию К.Ф. Шапило, правильно осмыслить связь между реформами было невозможно, пользуясь лишь разрешенной для историков марксистской идеологией, которая рассматривала реформы только как «побочный продукт революционного процесса», а революции именovala не иначе как «локомотивом истории» [3].

В существующей научной литературе можно обнаружить большое разнообразие подходов и представлений о самом понятии реформы, о специфике российских реформ, о градации реформ, о критериях их оценки и пр. А.Л. Янов убежден, что для России характерны «короткие фазы лихорадочной модернизационной активности с длинными периодами прострации». Е. Стариков утверждает, что в России «каждый рывок сопровождался длительным периодом застоя, так как в жертву этому рывку приносятся все элементы социального организма, без которых самостоятельное органическое развитие производительных сил невозможно». А.Н. Медушевский пишет о «скачкообразном развитии» дореволюционной России: «вся история русской государственности послепетровского времени может быть интерпретирована как серия реформ и, соответственно, контрреформ сверху, целенаправленно проводившихся государством» [4].

Вопрос о цикличном характере реформ в России специально рассматривался в 1990 г. на международной конференции в Институте Кеннана (США). В цикличности российских реформ убеждены авторы коллективной монографии «Власть и реформы» [5].

О радикальном характере российских преобразований пишут ряд авторов. М.М. Горинов считает, что реформы «часто приобретают черты «революций сверху»». «Модель цикла» таких преобразований, по Горинову, выглядит следующим образом: внешний импульс заставляет радикальное крыло бюрократии выступить инициатором «глубоких, сравнимых по масштабам с революцией» реформ, которые создают клубок новых противоречий, ведущих к социальному взрыву, в свою очередь оборачивающихся воссозданием «жестко-централизованной иерархической государственности» [6].

Американский историк А. Рибер в 1990-е гг. в расширенном виде назвал восемь наиболее характерных элементов, присущих, с его точки зрения, российским реформам. Во-первых, то, что инициатива реформ всегда исходит сверху как ответ на системный кризис. Во-вторых, изданию важнейших законодательных актов всегда предшествует подготовительный период. В-третьих, это, как правило, отсутствие у реформаторов детального и всеобъемлющего плана реформ, вследствие чего они действуют, повинуясь сиюминутным обстоятельствам. В-четвертых, проведение сопровождается острой борьбой внутри бюрократии. В-пятых, выплеск внутриправительственной борьбы вовне вовлекает в нее прессу и общественные организации. (Это не применимо к XVII в. и, тем более, к раннему времени. – Т. Овчаренко). В-шестых, реформа всегда сопро-

вождается обсуждением проблемы «особого пути» России. В-седьмых, реформа всегда остается незавершенной «особенно, если оценивать ее с точки зрения реформатора». В-восьмых, это социальный ответ на реформу со стороны низов [7].

Авторы, характеризующие российские реформы, представляют их как постоянную смену более или менее радикальных реформ этапами застоя, стагнации, а то и отката назад, т.е. как череду реформ и контрреформ [8].

В контексте проблемы является актуальным вопрос о понятии «реформа». Оно достаточно представлено в отечественных справочных изданиях и различных словарях.

«Большой энциклопедический словарь» дает следующее определение: «Реформа (франц.reforme, от лат.reformo –преобразовываю), преобразование, изменение, переустройство какой-либо стороны общественной жизни (порядков, институтов, учреждений), не уничтожающей основ существующей социальной структуры; формально – нововведение любого содержания, однако реформой обычно называют более или менее прогрессивное преобразование» [9].

Философское понимание реформы – это «преобразование, изменение, переустройство какой-либо стороны общественной жизни (порядков, институтов, учреждений), не уничтожающее основ существующей социальной структуры. С формальной точки зрения под реформой подразумевается нововведение любого содержания» [10].

С позиций политологии «Реформа социальная – изменение какой-либо существенной стороны жизни общества при сохранении основ его экономического и государственного строя [11].

«Российская социологическая энциклопедия» рассматривает реформу как: «1) Преобразование, изменение, переустройство какой-либо стороны общественной жизни (порядков, институтов, учреждений), не уничтожающее основ существующей социальной структуры. 2) Любое нововведение» [12].

Интерес представляет определение реформы, данное в социокультурном аспекте Ахиезером А.С. «Реформа – планируемые, организуемые и контролируемые Правящей элитой, Первым лицом политические, социальные, экономические, культурные изменения, охватывающие важнейшие параметры общества, которые можно (или кажется, что можно) изменить, направленные на повышение Социальной энергии общества посредством Модернизации,

ослабление Дезорганизации, преодоление Дискомфортного состояния, установление нового, более глубокого Консенсуса, попытка избежать Катастрофы» [13].

В русском языке имеется различный смысловой оттенок слов «реформа» и «преобразование». «Реформа» в большей степени имеет положительную эмоциональную окраску. «Преобразование» – скорее нейтрально. Имеющийся массив литературы свидетельствует о том, что все авторы оба термина практически применяют как синонимы.

Список литературы.

1. Ахиезер А.С. Россия: критика исторического опыта. (Социокультурная динамика России). Том 11. Теория и методология. Словарь. Новосибирск. 1998. С.400.
2. Большой энциклопедический словарь: В 2-х т. Гл. ред. А.М. Прохоров. – Сов. Энциклопедия, 1991.Т.2.С.263.
3. Власть и реформы в России: материалы круглого стола // Отечественная история. – 1998.- № 2.- С. 3.

4. Власть и реформы: от самодержавной к советской России. СПб., 1996.
5. Горинев М.М. О некоторых проблемах отечественной истории периодов преобразований // Реформы второй половины ХУ11 – ХХ вв.: подготовка, проведение, результаты. М., 1989.
6. Ильин В.В., Панарин А.С., Ахиезер А.С. Реформы и контрреформы в России / Под редакцией В.В. Ильина. – М.: Изд-во МГУ, 1996.
7. Каменский А.Б. От Петра 1 до Павла 1: реформы в России ХУ111 века (опыт целостного анализа). М.: РГГУ, 2001. – С.9.
8. Каменский А.Б. Указ. соч. – С.10.
9. Каменский А.Б. Указ. соч. – С.11.
10. Политология: Энциклопедический словарь / Общ. ред. и сост.: Ю.И. Аверьянов. – М.: Изд-во Моск. коммерч. ун-та. 1993. –С. 341.
11. Реформы второй половины ХУ11 – ХХ вв.: подготовка, проведение, результаты. М., 1989; Эйдельман Н.Я. «Революция сверху» в России. М., 1989; Реформы в России ХУ1 – ХХ вв. М., 1992; Власть и реформы: от самодержавной к советской России. СПб., 1996 и др.
12. Российская социологическая энциклопедия. Под общей редакцией академика РАН Г.В. Осипова. – М.: Издат. группа НОРМА – ИНФА. 1998. – С. 447.
13. Философский энциклопедический словарь. Гл. редакция: Л.Ф. Ильичев, П.Н. Федосеев, С.М. Ковалев, В.Г. Панов.- М.: Сов. Энциклопедия.1983. – С. 580.

РАЗДЕЛ VI

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ЯЗЫКА, ТЕКСТА, ДИСКУРСА

Н.Г. Глушкова, г. Ставрополь

КОНЦЕПТ КАК ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКАЯ КАТЕГОРИЯ

В рамках современной антропоцентрической парадигмы когнитивная лингвистика во многом определяет развитие современного языкознания (Н.Д. Арутюнова, Н.С. Болотникова, А. Вежицкая, Ю.Н. Караулов, Е.С. Кубрякова, Н.А. Николина, Ю.С. Ступанов, И.А. Стернин и др.). Ее формирование как самостоятельного направления начинается во второй половине 1970-х годов, а окончательное оформление относится к последним десятилетиям XX века.

«Отличие когнитивной лингвистики от других когнитивных наук заключается в ее *материале* – она исследует сознание на материале языка (другие когнитивные науки исследуют сознание на своем материале), а также в ее *методах* – она исследует концепты и когнитивные процессы, делает выводы о типах и содержании концептов в сознании человека на основе применения к языку имеющихся в распоряжении лингвистики собственно лингвистических методов анализа с последующей когнитивной интерпретацией результатов исследования» [1, с. 7]. В соответствии с этим тезисом объектом исследования нового направления признаются «различные структуры знания, языковые способы и механизмы их обработки, хранения и передачи, способы познания и концептуализации окружающего мира и их отражение в языковых единицах и категориях» [2, с. 3].

Процесс концептуализации действительности, механизмы формирования концептуальной картины мира и отдельных концептов, а также их репрезентация (объективация) в языке являются одной из основных областей рассмотрения современной когнитивной лингвистики. По словам С.Г. Воркачева, «лингвокогнитологические исследования имеют типологическую направленность и сфокусированы на выявлении общих закономерностей в формировании ментальных представлений. В тенденции они ориентированы семасиологически: от смысла (концепта) к языку (средствам его вербализации)» [3, с. 44].

Термин *концепт* стал активно употребляться в российской лингвистике с начала 90-х годов XX века, а впервые этот термин использовал С.А. Аскольдов-Алексеев в 20-е годы XX века. К числу дискуссионных до сих пор относится вопрос определения содержания этого, одного из ключевых терминов когнитивной лингвистики. В настоящее время существуют обзорные работы, посвященные термину *концепт*. Детальный обзор трактовок термина концепт в рамках когнитивной лингвистики приводится в трудах З.Д. Поповой и И.А. Стернина. В.З. Демьянков также посвятил обширное исследование функционированию термина «концепт» в различных языках и типах дискурса.

В ходе интенсивного развития концептологических исследований в лингвистике возникло множество взаимодополняющих определений концепта. Исследованием понятия концепт плодотворно занимаются Н.Д. Арутюнова, А. П. Бабушкин, А. Вежицкая, В.И. Карасик, Е.С. Кубрякова, С. Е. Никитина, Г.Г. Слышкин, В.Н. Телия, Р.М. Фрумкина и мн. др.

С.Г. Воркачев называет концептом «синтезирующее лингвоментальное образование, методологически пришедшее на смену представлению (образу), понятию и значению и включившее их в себя в «снятом», редуцированном виде. В качестве «законного наследника» этих семиотических категорий лингвоконцепт характеризуется гетерогенностью и многопризнаковостью, принимая от понятия дискурсивность представления смысла, от образа – метафоричность и эмотивность этого представления, а от значения – включенность его имени в лексическую систему языка» [1, с. 11].

М.В. Никитин определяет концепт следующим образом: «концепт – дискретная многофакторная ментальная единица со стохастической (вероятностной) структурой» [8, с. 53], подчеркивая его изменчивость. Способность концепта постоянно модифицироваться акцентируют также В.А. Маслова и А.А. Залевская.

По мнению В.А. Масловой, концепт – «живое знание, т.е. динамическое функциональное образование – продукт переработки вербального и невербального опыта, и как всякое знание, он изменчив, текуч, подчас неуловим» [7, с. 70].

А.А. Залевская называет концептом «спонтанно функционирующее в познавательной и коммуникативной деятельности индивида базовое перцептивно-когнитивно-аффективное образование динамического характера» [4, с. 39].

Многие исследователи (Т.В. Радзиевская, Р. М. Фрумкина, Д.С. Лихачев, В.А. Лукин, Т.А. Голикова, П.А. Бабушкин и др.) считают, что основные единицы передачи и хранения знания о реальном и воображаемом мирах – концепты – должны быть достаточно гибкими, подвижными. Концептуальная система конструируется, модифицируется и уточняется человеком непрерывно. Это объясняется таким свойством концепта, как способность к изменчивости в сознании. Концепты, оказываясь частью системы, попадают под влияние других концептов и сами видоизменяются. Изменяется со временем и число концептов, и объем их содержания.

И.А. Стернин в следующем определении, напротив обращает внимание на то, что концепт как «принадлежность сознания, дискретное ментальное образование, являющееся базовой единицей мыслительного кода человека, обладает упорядоченной внутренней структурой и представляет собой результат познавательной (когнитивной) деятельности общества...» [11, с.257].

С точки зрения В. Н. Телия, концепт – это продукт человеческой мысли и явление идеальное, а, следовательно, присущее человеческому сознанию вообще, а не только языковому. Концепт – это конструкт, он не воссоздается, а «реконструируется» через свое языковое выражение и внеязыковое знание. Таким образом, В.Н. Телия под концептом понимает совокупность типичных признаков представителя некоторого класса объектов [12, с. 94-97].

В.И. Карасик под концептом подразумевает «хранящуюся в индивидуальной либо коллективной памяти значимую информацию, обладающую определенной ценностью» [1, с. 128].

Приведенные выше определения концепта позволяют выделить следующие его инвариантные признаки, чаще других отмечаемые современными исследователями: 1) это минимальная единица человеческого опыта в его идеальном представлении, вербализующаяся с помощью слова и имеющая упорядоченную внутреннюю структуру; 2) это основная единица обработки, хранения и передачи знаний; 3) концепт как динамичное ментальное образование подвижные границы; 4) концепт является основной единицей человеческого сознания и обладает способностью представлять мир в голове человека, образуя концептуальную картину.

С.Г. Воркачев выделяет два основных лингвистических подхода к пониманию концепта: сторонники первого подхода в число концептов включают любые лексические единицы, имеющие форму семантического представления; в более узком понимании к числу концептов относят семантические образования, отмеченные лингвокультурной спецификой. В современной когнитивной лингвистике четко дифференцируются два направления – лингвокогнитивное (к нему относятся и психолингвистические работы, посвященные концептам) и лингвокультурологическое. Эти направления, по мнению исследователей, не являются взаимоисключающими на том основании, что «концепт является ментальным образованием, единицей индивидуального сознания, в сознании индивида есть выход на концептосферу социума, т.е. в конечном счете, на культуру, а концепт как единица культуры есть фиксация коллективного опыта, который становится достоянием индивида» [1, с. 117]. Г.Г. Слышкин также отмечает, что «в сознании осуществляется взаимодействие языка и культуры, поэтому любое лингвокультурологическое исследование есть одновременно и когнитивное исследование» [10, с. 22]. Наиболее принципиальные различия этих направлений связаны с отношением концепта и языкового знака. «Для когнитивиста одному концепту соответствует одна языковая единица; для лингвокультуролога концепт... может выражаться при помощи целого ряда единиц языка и речи» [10, с. 19-20].

В когнитивистике наиболее аргументированной и представительной является точка зрения, согласно которой концепт прочно закрепился как термин, обозначающий «некий квант не жестко структурированного знания» [5].

Лингвокогнитивный подход к пониманию концепта развивают И.А. Стернин и З.Д. Попова. Существенными моментами в осмыслении концепта, с точки зрения этих исследователей, являются, во-первых, его объемность, отсутствие жесткой структуры; во-вторых, невозможность фиксации всех языковых средств выражения концепта; в-третьих, тот факт, что концепт является результатом индивидуального. С позиции когнитивной лингвистики концепт понимается как заместитель понятия, как «нарек на возможное значение» и «как отклик на предшествующий языковой опыт человека» [6, с. 282].

В лингвокультурологии делается акцент на ценностном аспекте концептов сознания. Выделение концепта как ментального образования, отмеченного лингвокультурной спецификой, является характерным для антропоцентрической парадигмы в лингвистике. «Основной лингвокультурологический смысл появления термина «концепт» – его способность отражать в своей семантике национальный менталитет» [3, с. 113].

Таким образом, мы считаем, что при антропоцентрической ориентации современной лингвистики в центр исследовательского внимания помещаются такие проблемы,

как взаимосвязь языка и личности, языка и культуры, вследствие чего лингвокультурное моделирование языкового сознания и коммуникативного поведения стало одним из ведущих направлений языкознания в конце XX – начале XXI века. Лингвокультурный концепт становится инструментом для изучения различных аспектов функционирования языка. Его можно определить как комплексную ментальную единицу, формирующуюся в результате редукции фрагмента познаваемого мира, включение данного фрагмента в контекст культуры и его воплощение в вербальных единицах, необходимых для удовлетворения коммуникативных потребностей членов общества.

Список литературы.

1. Антология концептов / под ред. В.И. Карасика, И.А. Стернина: в 2 т.– Волгоград: Парадигма, 2005. – Т. 1.
2. Болдырев Н. Н. Концептуальное пространство когнитивной лингвистики // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2004. – № 1.
3. Воркачев С.Г. Счастье как лингвокультурный концепт. – М.: ИТДГК «Гнозис», 2004.
4. Залевская А.А. Психолингвистический подход к проблеме концепта// Методологические проблемы когнитивной лингвистики. Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 2001
5. Краткий словарь когнитивных терминов / Е. С. Кубрякова, В.З. Демьянков, Ю.Г. Панкрац, Л.Г. Лузина. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1996.
6. Лихачев, Д.С. Концептосфера русского языка // Известия РАН. – Сер. лит. и яз. – 1993. – Т. 52. – № 1.
7. Маслова В.А. Введение в когнитивную лингвистику – М.: Наука, 2004.
8. Никитин М.В. Развернутые тезисы о концептах // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2004. – № 1.
9. Попова З.Д., Стернин И.А. Понятие «концепт» в лингвистических исследованиях. – Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 2000.
10. Слышкин Г.Г. Лингвокультурные концепты и метаконцепты. – Волгоград: Перемена, 2004.
11. Стернин И. А. Типы значений и концепт // Концептуальное пространство языка : сб. науч. тр. Посвящается юбилею профессора Н. Н. Болдырева. – Тамбов : Изд-во ТГУ им. Г. Р. Державина, 2005.
12. Телия В. Н. Основные постулаты лингвокультурологии // Филология и культура: Материалы 2-й международной конференции. Ч. 3. – Тамбов, 1999.

Е.И. Дворникова, г. Ставрополь

ДИАЛОГИЧЕСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ КУЛЬТУРЫ М.М. БАХТИНА

Обращение общества к гуманизации и гуманитаризации образования, полифоничность мира, наличие множественности равноправных сознаний, которые существуют и взаимодействуют, ставят проблему диалога в число актуальных в культуре, науке, образовании.

Диалог раскрывается как способ реализации диалектики «вопрошающего бытия», процесс приобщения личности к культуре, вопросно-ответному познанию, самопознанию, профессионально-личностному становлению. Исходными философскими, куль-

турологическими и педагогическими основаниями формирования диалоговой позиции стала классическая теория диалога М.М. Бахтина (1895-1975). Сложилась целая отрасль в науке – бахтинистика, – в русле которой развиваются идеи гуманитарного знания: культурологии, психологии, истории, литературоведения и т.д. В.Л. Махлин приводит слова американского ученого Майкла Холквиста, который утверждает, что «бахтинский диалогизм является сейчас «открытым событием» нашего времени именно в качестве события и проблемы западного мышления, как некий трансдедуктивный момент самосознания американских, канадских, английских, итальянских, немецких и вообще зарубежных гуманитариев и интеллектуалов от Принстона до Пекина» [1: 96].

В культуре нет ничего «абсолютно мертвого», у каждого смысла будет свой «праздник возрождения», выхода из небытия, писал М.М. Бахтин. Это является основой диалога культур, доступности ушедших эпох и их «открытости» для понимания людьми исторически иного пространства и времени. М.М. Бахтин создал образ диалога мировых культур как «смотрящихся друг в друга ликов», в котором участвуют на равных правах и исторический памятник, и его автор, и современный читатель, слушатель, зритель.

Диалогическая концепция культуры М.М. Бахтина сложилась на материале исследований художественной литературы, которые стали источником философских обобщений онтологического уровня. Выявленные М.М. Бахтиным на литературном материале закономерности имеют, по мнению ученых (В.С. Библиера, Н.К. Бонецкой, Л.А. Гоготошвили, Вяч.Вс. Иванова, М.С. Каган и др.), характер универсальных моделей развития не только литературного процесса, но и культуры, личности и социума в целом. Однако в построении своей онтологии М.М. Бахтин опирался не только на литературный материал, но и на разыскания в области мифологии, архаических культур, фольклора и т.д. Во всяком случае диалогическая модель культуры была выявлена им на огромном историческом (временном) срезе: от свидетельств первобытных памятников палеолита и неолита до современности, от мифов и памятников древнерусской литературы до литературы русских символистов. Были попытки применить карнавальную модель к событиям революции и даже проинтерпретировать Библию [2]. В чем же суть этой теории?

Анализ лексического материала книг Ф. Рабле «Гаргантюа и Пантагрюэль» позволил М.М. Бахтину установить, что образы, представленные Ф. Рабле, четко противопоставлены по типу бинарных оппозиций: «хвала – брань», «верх – низ», «жизнь – смерть», «святое – профанное». Модель культуры получила свое пространственное выражение в вертикальной конструкции, где «верх» был закреплен за так называемой официальной культурой, а «низ» – за народной, смеховой, неофициальной. К официальному «верху» относились институты власти, религии, социальных отношений с четкой иерархией статусов и их символических обозначений, словом, весь комплекс речевого поведения, не предполагающий амбивалентного отношения к ценностям жизни, святости религии, королевской власти и т.п. Язык официальной культуры – это формулировки указов короля и судебных решений, упорядочивающих и регламентирующих поведение подданных, речь академической профессуры, проповедь священников. К неофициальной культуре относится речевое поведение площадных зазывал, скоморохов, брань простолюдинов, скабрзные частушки и фольклор, в котором в

неприглядном виде изображены представители власти и церкви. Для неофициальной культуры характерны амбивалентность образов, неустойчивость и постоянная подвижность, инверсия, ценностных членов оппозиции, расположенных на вертикальной оси «официальное – неофициальное».

Синхронный срез бахтинской модели культуры позволяет выявить непримиримость отношений «верха» и «низа»: в образах смеховой культуры официоз подвергается уничижительному развенчанию, пафос власти и религии разоблачается и представляется на всеобщее посмеище, святое профанируется, поток табуированной лексики захлестывает академический лексикон или речь священника, тогда как, напротив, в речевой активности «верха» проявляется стремление репрессировать «низ», упорядочить язык площади, изъять из оборота нецензурную лексику, не допускать слова, указывающие на телесные отправления, искоренить само понятие «смех» как противное ценностям христианской религии. Таким образом, синхронный ракурс модели культуры выглядит как исключительно репрессивный, оппозиционный, непримиримый и отрицающий саму мысль о сосуществовании символов и ценностей «верха» и «низа», официального языка культуры и неофициального.

Однако диахрония, развитие системы отношений во времени показывает устойчивую динамику зависимости внешне несопоставимых явлений: репрессивный характер вертикали «верх – низ» в определенной пространственно-временной точке кардинально меняется на противоположный. Постоянное напряжение в системе, гнет официальной культуры, приближаясь к определенной фазе, за которой, казалось бы, неминуемо произойдет социальный взрыв, вдруг исчезает. Кульминационная точка годового цикла – карнавальный праздник, место инверсии и релаксации – карнавальная площадь, суть действий – символическая смена статусов, ролей, речевого поведения на противоположное. В одном культурном пространстве допускаются ранее несопоставимые вещи и события, разрешается фамильярное поведение с особами, занимающими высокое положение в обществе, брань и хвала, высокое и низкое, святое и профанное соседствуют друг с другом. Попадая в зону карнавального праздника, все культурные оппозиции нейтрализуются, смешиваются: «Карнавальный образ стремится охватить и объединить в себе оба полюса становления или оба члена антитезы: рождение – смерть, юность – старость, верх – низ, лицо – зад, хвала – брань» [3: 238].

Особое место в этом процессе занимает карнавальное переодевание, карнавальный костюм, который подчеркивает самое, пожалуй, главное в модели культуры М.М. Бахтина – символический характер ценностных инверсий, самого процесса, обусловленного обменом знаковых социальных понятий. Как подчеркивают П.Г. Богатырев [4: 19-36] и Вяч. Вс. Иванов [5: 37-53], разоблачение и карнавальное переодевание вбирают в себя саму жизнеутверждающую суть карнавального образа. Занимая промежуточное положение между официальным «верхом» и неофициальным «низом», карнавальный образ костюма вбирает в себя оба полюса и смешивает их в некое единое целое. Участник карнавала, простолюдин, переодевшись дворянином, нищий, ставший королем, совершает акт специфического значения: с одной стороны, очевидно, что приобретенный статус прежде всего обусловлен карнавальной ситуацией, он не закреплен в социальной иерархии навечно. С другой – в пространстве карнавальной стихии костюм позволяет совершенно точно воспроизвести чувства и состояния в измененном положении: переодетому шутовскому королю отдают почести, коронуют,

восхваляют перед тем, как разоблачить, надавать тумачков и изгнать с престола. Таким образом, эта карнавальная ситуация допускает положение, описываемое конструкцией «как бы». Ведь даже, когда изгоняют и избивают карнавного папу, короля, королеву, нет серьезного намерения устранить власть. Напротив, оказывается, что брань-хвала, направленная, например, на святых церкви, не отрицает реальные институты и само мироздание, а в итоге укрепляет их [6: 147].

Ю.М. Лотман, по сути, применяет универсальный принцип символизма теории карнавала М.М. Бахтина, когда говорит о самой природе такой культурной деятельности человека, как создание произведений искусства. Игра как форма эстетической, а в основе своей карнальной, реальности «подразумевает реализацию особого – «игрового» – поведения. Поведение это двупланово и условно. Создавая игровую модель какой-либо реальной (это и есть карнальная модель. – Е.Д.) ситуации, человек, с одной стороны, должен как бы верить в ее реальность и относиться к ней вполне серьезно. С другой стороны, он в то же время должен помнить о ее ирреальности и относиться к ней с той мерой серьезности, которая требует такая ситуация в жизни. <...> Играющий осуществляет одновременно два противоположных поведения: он всерьез переживает ситуацию и одновременно не забывает, что это «как бы ситуация», игра в действительность, а не сама действительность» [7: 12-13]. Иногда, люди принимают игру, например, игру актеров, всерьез, а иногда – показывают «несерьезность» игры, и при этом ломают ее. В любом случае в этих поступках проявляется недостаток культуры, главным признаком которого оказывается перевод речевого поведения из плана условного в план безусловный, примитивный.

Развитие культуры, эволюция культурных форм предполагает наличие именно условного, символического уровня карнального действия. В.М. Розин в семиотических исследованиях культуры показывает, что начальной точкой культуризации было состояние сознания, не способного абстрагироваться от реальности, перевести поступок, действие в символическую плоскость. Весь эволюционный путь культуры – это путь народного смехового низа, условных обозначений какого-либо предмета [8: 31-48].

Таким образом, диахронический анализ М.М. Бахтина культуры Средневековья и Ренессанса показал, что по отношению к социальной карнальной – это Другая реальность в силу своей условности и символичности, а также способности обеспечивать условия обмена символических ценностей. Категория «Другой» является центральной в бахтинской эстетике. Ведь именно наличие Другого делает пространство культуры бинарным, создавая при этом необходимые предпосылки для контакта разных языков. Так, официальная культура Ф. Рабле имеет статус Другого с точки зрения народного смехового низа, неофициальной культуры. В пространстве карнавала непроницаемые границы Другого становятся прозрачными, в карнальном образе амбивалентное сочетание «верха» и «низа» способствует диалогическому обмену, сочетанию несочетаемого. По завершению карнавала члены оппозиции занимают свои места на социокультурной вертикали, а сама она укрепляется. «...Социальная стабильность, – пишет Вяч. Вс. Иванов, – достигается обществом, в котором уравновешена логическая (рациональная) и карнальная или смеховая (иррациональная) тенденция. Бахтину удалось показать, что с последней связана в качестве субъекта толпа на площади» [9: 745]. После карнавала прежние границы миров «верха» и «низа» (как условие их социального сосуществования) вновь становятся непроницаемыми. Дистан-

ция символов, оппозиции на вертикальной оси восстанавливаются. С лингвистической точки зрения результатом карнавала является взаимное обогащение языков культуры. По сути, язык культуры развивается, и в основе этого процесса лежит диалогический механизм символического обмена. Если бы репрессивное давление «официального» на «неофициальное» оставалось в течение всего временного цикла, то «высокая» культура «верха», подверглась самоизоляции, сокращению, кристаллизации и разрушению. Язык культуры усыхает и истончается без присутствия Другого, без установления диалогических отношений.

Таким образом, центральной идеей творчества М.Бахтина является идея диалогизма, формы существования смысла слова, высказывания «между двух сознаний», основанная на представлении о межкультурной природе слова и карнавализации как механизме развития культуры. Внутренняя цель диалога состоит в развитии, изменении сознания субъектов и наращивании смысла высказывания. Результатом, к которому в пределе стремятся участники диалога, является достижение понимания, признания, а значит, и утверждения себя другим сознанием. То есть, человек как личность формируется, «оформляется» только в диалогическом общении и это рассматривается М.Бахтиным как высшая ценность.

Список литературы.

- 1.Махлин, В.Л. Бахтин и Запад (Опыт обзорной ориентации) / В.Л. Махлин // Вопросы философии. – 1993. – № 1.- с.96.
- 2.Бахтин, М.М. Собрание сочинений в 7 т. – Т. 5 / М.М. Бахтин. – М.: Русские словари, 1996.
- 3.Бахтин, М.М. Проблемы поэтики Достоевского / М.М. Бахтин. – М.: Художественная литература, 1973.
- 4.Богатырев, П.Г. О знаковой функции костюма / П.Г. Богатырев // Труды по знаковым системам VII. Вып. (365). – Тарту, 1975.
- 5.Иванов, Вяч. Вс. Из заметок о строении и функциях карнавального образа // Проблема поэтики и истории литературы / Вяч. Вс. Иванов. – Саранск, 1973.
- 6.Бахтин, М.М. Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса / М.М. Бахтин. – М.: Художественная литература, 1990.
- 7.Лотман, Ю. Диалог с экраном / Ю. Лотман, Ю. Цивьян. – Таллинн, 1994
- 8.Розин, В.М. Семиотические исследования / В.М. Розин. – М.: Наука, 2001.
- 9.Иванов, Вяч. Вс. Избранные труды по семиотике и истории культуры. – Т.1 / Вяч. Вс. Иванов. – М.: Логос, 1998.

Т.Н. Долотова, г. Ставрополь

АВТОРСКАЯ КАРТИНА МИРА В ПОЭТИЧЕСКИХ ТЕКСТАХ В. ГОЛОВИНА

Особенности мировосприятия, характерные для человека 20-х годов XX века, нашли отражения в дневнике Головина Василия Андреевича, в котором автор запечатлел историческую эпоху в поэтических текстах и прозаических зарисовках повседневной жизни. В 1920-м году В.А.Головин, как свидетельствуют документы, «был бой-

цом частей особого назначения (ЧОН) и принимал активное участие в операциях в борьбе с белогвардейскими бандами на Ставрополье». Будучи «комсомольским поэтом», он писал пьесы и стихи, в которых проявилась картина мира, характерная для человека переломного периода.

Уже сами названия поэтических произведений В.Головина, являясь сильной позицией текста, отражали сложную взаимосвязь двух миров, двух социальных пространств (ср.: «Два мира», «Товарищи и господа», «В зале и избе» и др.).

Стихотворение «Пролетарий» (особенности пунктуации и орфографии сохраняются – Т.Д.) строится как непосредственное обращение к адресату речи, что было характерно для произведений устного народного творчества. Глаголы-императивы, среди которых и разговорно-просторечные, используются для формулировки призыва быть внимательнее, чтобы замечать всё происходящее, чтобы проникнуться сочувствием к рабочему человеку, созидающему новый мир (*смотри, всмотрися, глянь, погляди*). На основе синекдохи создается зримый собирательный образ могучего человека плакатного типа. При этом используется грамматическая доминанта: основным средством актуализации содержания текста является имя существительное. Так, внешние черты нарисованы с помощью лексем *плечи* (2), *руки*, *мускулы*, т. е. тех слов, в которых актуализирована сема 2сила2 и с помощью которых создается ассоциация с мифологическими могучими атлантами. Лишь одно слово высокого стиля – *очи* – имеет определенную «духовную» направленность.

Художественное пространство текста – это пространство, где активно действует пролетариат, т.е. весь мир. Пролетарий – основа мира, так как он, по выражению автора, «везде», «в зад», «вперед», «кругом». Художественное время – век (ср.: *ходит по миру он век*). Это время членится на прошлое, имеющее негативную окраску (*сколько он вытерпел мук*) и настоящее, связанное с активным свободным трудом. Дихотомия «прежде и теперь» ассиметрична: то, что было прежде, завершено; будущее за тем, что происходит теперь. В тексте доминируют глаголы настоящего времени с семой 2созидание2: *кует*, *строит*, *создает* (*создают*), *творят*. Используются также глаголы, рисующие производственный процесс: *вертит*, *кует*, *строит*, *скрежещут*, *стучат*, *ползут*. Художественное пространство наполняют заводы, фабрики, машины (т.е. то, с помощью чего всё создается) и мосты, города, дома, дворцы, паровозы, ткани (т.е. все то, что создает пролетарий). В стихотворении создается не только визуальный образ настоящего, но и его звуковой образ (*скрежещут*, *стучат*).

Как и в стихотворении «Грядущее», в котором утверждается, что Христа заменит человек, в стихотворении «Пролетарий» рабочий – «простой человек» – представлен как творец.

Для человека периода ломки старого строя и становления нового характерно противоречивое отношение к религии. С одной стороны, отрицается традиционная христианская религия, подвергается сомнению вера в Бога, который допускает вопиющую социальную несправедливость: «*У них есть и деньги и бал; Это господняя воля Все это он им послал!*» – Но мальчик опять продолжал «*Детский*» вопрос он задал: – *Зачем же он нас обижает, Нам боженька хлеба не дал?.. Неожиданно с этим встречаясь Голодная, бедная мать; И в мыслях теряясь Сыну она не могла отвечать*» (отрывок из стихотворения «Голодные»). Рабами представляются те, кто верит в Бога,

кто не способен ощутить себя творцом, подобным Богу: *«Вот он («фоноша гимназист») поравнялся с церковными дверями, снял фуражку и начал пристально молиться... Так вот они рабы! Здоровый, юный, цветущий творец культуры и науки и вдруг он заковывает себя роковыми цепями темных, религиозных предрассудков»* (запись в дневнике, сделанная 28 января).

Таким образом, для нового человека характерной чертой старого мира является атеистическая непросвещенность, темнота, религиозные предрассудки, а определяющими чертами нового мира – развитие наук, просвещенность, свет, которые и позволяют человеку заменить Бога на земле: *«Слишком много было вопросов религиозного характера о боге и когда ответная комиссия прилагая целый ряд научных доказательств возгласила: «Когда наука откроет завесу мировых тайн и загадок, тогда действительно богом будет человек!»* то зрительный зал заполнился бурными публичными аплодисментами» (запись от 5 февраля). В записи, сделанной в дневнике от 21 января, в ироничной форме сытый человек уподобляется не только богатому человеку, но и самому Богу: *«Сегодня я наелся, сегодня я богат. Мне кажется что сегодня я властелин мира. Я в самом высоком, в самом торжественном, в самом богатом настроении. Голодные рабы голода склоните главы предомною! Я сегодня сыт а вы голодны, я господин над Вами! А долго ли будет продолжаться мое торжество?»*. С другой стороны, религия «не отпускает» человека, в его сознании причудливо переплетаются христианские и дохристианские мотивы, архаические элементы, связанные с дихотомией «верх-низ»: *«Я гордо заявляю, что бога нет! Я не верю в ад и рай! Сегодня суббота, я пошел в баню, начал париться <...>. Пар ужасно горяч, дышать невозможно и так обдаёт жаром тело. Ужасно горячо. Парящиеся мужики окружили меня, не дают возможности вылезть из этого ада. Ад! У меня явилась мысль о нем. Какие должны быть муки переносить будут грешники в аду!»*. Эта особенность картины мира человека, живущего в переходный период, находит отражение и в поэтических текстах.

В стихотворении «Рождество» противопоставлены прошлое, когда Рождество отмечали как святой всенародный праздник (*«В этот день должно быть торжество»*) и голодное настоящее, когда вместо *«прежних молитв выражается стон из юных и старых грудей»*, когда вокруг столько *«вздохов и слез»*, когда *«не до празднеств – голодный народ»*. В стихотворении «Так хочется жить...» автор – молодой человек – говорит о тяжелом настоящем и о себе в этом настоящем: *«Я несчастный есть человек, я молюсь только лишь в грезах»*.

Со временем все чаще религиозные мотивы становятся актуализаторами большевистских идей. В этом плане весьма показательным является стихотворение «Братьям». Лексические и синтаксические повторы одних и тех же или несколько трансформированных языковых единиц по форме и по сути напоминают заклинание. В то же время повторяющиеся лексические единицы имеют ярко выраженную христианскую направленность. Так, обращение к братьям по общей борьбе (идея равенства и сплоченности) с настоятельной просьбой-требованием веровать обуславливает повторение императива «веруйте» (8): *«веруйте в нашу коммуны», «веруйте в труд и семью трудовую», «веруйте вольно в царство свободы, в дружбу, согласия и мир», «веруйте в то, что сольются народы», «веруйте в нашу коммуны и братство», «веруйте в то, что исчезнут дни рабства В общей жить будем семье», «веруйте в трудовую*

коммуну», «веруйте в рабоче-мозолисту руку». Кроме глагола «веровать» в форме повелительного наклонения, используются слова «святость (великих идей)», *царство* («светлое царство людей», «царство свободы людей» – по аналогии с сочетанием «царство небесное»). Речь по сути идет о построении рая на земле, основанного на социальной справедливости, всеобщем равенстве и единении трудового народа (ср. индивидуально-авторский неологизм *рабоче-мозолиста рука*). Повтор однокоренных слов *труд* (2), *трудовая* (семья, коммуна), *трудящийся* (мир) актуализирует основу единения, в идее которого отразилась особенность догосударственного устройства рода. Немаловажным в этом плане представляется использование существительных *братья, коммуна* (3), *семья* (семья народов общая; семья трудовая), *братство, согласья, мир* (3), глагола *солются* (народы), а также местоимения *наша* (2).

В связи с этим социальное пространство делится на «мир своих» (мир света) и «мир чужих» (мир тьмы). Не случайно употребление в первом случае определений «светлое» (2), «великие» (2). Представители «мира чужих» обозначены следующим градационным рядом номинаций: «капиталисты», «буржуи», «враги».

Временной план организован посредством противопоставления настоящего, еще во многом связанного с прошлым, и будущего: с одной стороны, *капиталистам стал конец*, с другой, – *спесь буржуазии собьем, всех врагов победим*.

Миссианская роль пролетариата на земле и максимализм большевистских идей подчеркиваются с помощью выделительно-ограничительных частиц *только, лишь* (все это только они создают; пролетарии все лишь творят) и повторяющихся из текста в текст местоимений и наречий *каждый, все, всё, всех, навсегда, везде, кругом* и т.п.

Устремленность в будущее, которое противопоставлено настоящему, воплощена и в стихотворении «Грядущее». Будущее, связанное с идеями новой жизни, представляется, во-первых, глобальным, всеобщим, бесконечным (ср.: *мир, век, времена, эпоха, эра, навеки, навсегда*), во-вторых, сказочно прекрасным (*другая, свободный, неслыханный, золотой; цельный ряд чудес колоссальных размеров*). Каждый человек будет правдив, как Христос, потому, очевидно, что изначально создан по образу и подобию Христа. Этот новый человек заменит Христа: он будет творить *чудеса колоссальных размеров*.

Прошлое уже обречено, оно уходит безвозвратно, но в настоящем еще сохраняются черты прошлого. Старый мир обозначен в тексте лексемами *капитал, идол, ваал, кумир, царь*. В Малом энциклопедическом словаре Ф.А.Брокгауза и И.А.Ефрона (1907) слово *идол* толкуется как «вещественные предметы, замещавшие или только изображавшие богов» [1, с. 1810]; *Ваал* – как бог древних семитов, причем первоначально так именовались боги естественных сил природы; святилища их приурочивались к источникам, лесам и горам; так обозначались и местные боги – покровители отдельных селений и областей; позже это бог солнечного света, затем творец мира, бог-оплодотворитель; культ Ваала сопровождался сладострастными оргиями, причем жрецы в экстазе наносили себе раны [1 с. 666]. Старый мир *злой, вековой*, его в будущем ждет погибель, что подчеркивается наличием глаголов в форме будущего времени, обладающих семантикой разрушения, исчезновения: *погибнет, угаснет, падет, не будет* (лгать, льстить), *рухнет, исчезнет*. Оппозицию этим глаголам составляют глаголы также в форме будущего времени, но с семантикой зарождения, изменения,

утверждения, обретения, которые характеризуют новый мир: *настанет* (2), *изменится, придут, перестанет* (литься кровь), *придет, воцарится, править начнет*. Позитивно заряженные лексемы, характеризующие будущее (*чудеса, эпоха, любовь, мир*), противопоставлены негативно заряженным лексемам, связанным с миром прошлого, с миром капитала (*страдания, слезы, кровь, война, занавеса таинства*). Архаические элементы, эксплицирующие архетипические оппозиции «тьма-свет», «верх-низ», «свой-чужой», «жизнь-смерть» (*идол, ваал, страдания*) причудливо сочетаются с религиозным мировосприятием (*каждый будет правдив, как Христос*) и трансформируются в образы новой революционной эпохи, связанной с идеей создания небесного царства на земле, с осуществлением миссии нового человека – заменить на земле Христа (*занавеса таинств падет; править миром начнет человек! И чудес колоссальных размеров Цельный ряд будет им сотворен!*»).

Таким образом, в поэтических текстах В.А.Головина нашла отражение картина мира человека, живущего в переломный период. В ней проявились элементы архаики, специфически соединенные с модернизированными элементами, которые отражали новые явления общественной жизни. Картина мира, характерная для человека 1920-х годов, носила дихотомический характер и была построена на основе оппозиций «прошлое – будущее», «прежде – теперь», «сытый – голодный», «мир чужих – мир своих», «мир тьмы – мир света», «жизнь – смерть».

Список литературы.

1. Малый энциклопедический словарь: В 4 т. / Репринтное воспроизведение издания Брокгауза-Ефрона. – ТЕРРА, 1994. Т. 2. – 2080 с.

А.Ю. Жучкова, г. Ставрополь

ЭКСПРЕССИВНЫЕ СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ АВТОРСКОЙ ПОЗИЦИИ В АНАЛИТИЧЕСКИХ ЖАНРАХ ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА

Одной из основных характеристик современной публицистики является персонализация журналистских текстов. Следовательно, изучение проблемы образа автора в публицистическом тексте достаточно актуально.

К исследованию образа автора на примерах текстов художественной литературы впервые обратился В.В. Виноградов. Он определил место авторского «я» в речевой системе текста, и ему же принадлежит теперь широко употребляемый в лингвистике и в литературоведении термин «образ автора». В.В. Виноградов пишет: «Образ автора – это не простой субъект речи...это – концентрированное воплощение сути произведения» [4, с.118].

По мнению другого исследователя этой проблемы М.М. Бахтина, в художественном тексте «...автор – единственно активная формообразующая энергия» [1,с.65], т.е. образ автора в художественной литературе является ключевым понятием, определяющим стиль конкретного произведения, выбор тех или иных языковых и речевых средств. Но в художественной литературе образ автора не идентичен автору – создателю текста, а вот в публицистике эти два понятия могут быть тождественны.

Г.Я. Солганик считает, что понятие «автор» в публицистике «можно свести к пучку отношений, в котором главными, определяющими выступают отношения к действительности и тесно связанное с ним отношение к тексту (речи)» [8, с.76]. Образ автора в публицистическом дискурсе является своеобразной призмой, в которой под определенным углом авторской позиции преломляются рассматриваемые им те или иные события. И если в газетах доперестроечного периода автор был выразителем идей, спускаемых сверху, то теперь современный журналист преподносит информацию так, чтобы читатели могли, используя публикацию, размышлять далее над интересующими их вопросами, то есть «позиция журналиста – позиция человека наблюдающего, размышляющего, но не вершащего суд» [9, с.18].

Большая Советская Энциклопедия трактует понятие «позиция» как «точка зрения по какому-либо вопросу; определённая оценка какого-либо факта, явления, события; действие, поведение, обусловленное этим отношением, оценкой» [3, с.190].

В социальной психологии позиция личности вообще понимается как устойчивая, внутренне осознанная система отношений к обществу, к другим людям и к самой себе, она связана органически с её ценностной системой и является одним из её элементов. Позиция – это структурно-личностное образование, которое отражает характер взаимоотношений личности и общества, определяет социальную активность личности и её направленность на общественно значимые цели.

Исследователи, занимающиеся психологией человека, психологией субъективности, характеризуют позицию как «наиболее целостное образование личности», но в то же время отмечают, что «занять позицию в отношениях с другими невозможно раз и навсегда. В каждой точке существования вновь и вновь возникает необходимость свободного и самостоятельного выбора, неизбежность принятия на себя ответственности за свои действия перед другими и самим собой. Человек каждый раз должен утверждать себя как личность, он должен выбирать и отстаивать собственную позицию» [7, с. 98].

И, наконец, социологический энциклопедический словарь даёт следующее определение позиции: «точка зрения, мнение по какому-либо вопросу, определённая оценка факта, события; устойчивая система отношений человека к действительности, проявляющаяся в соответствующем поведении и поступках» [10, с.403]. Таким образом, без определённой точки зрения по какому-либо вопросу, без чёткого понимания вещей и ясно выраженной позиции публициста неоткуда взяться и оценкам той же ситуации. Следовательно, субъективность журналиста – это следствие убеждений, мировоззрения, позиции пишущего.

Обратимся к авторской позиции с точки зрения её отношения к жанру. Московские исследователи теории и практики журналистики, и в частности, известные специалисты МГУ Я. Н. Засурский и Е. И. Пронин считают, что «подобно другим наукам, теория журналистики жанры рассматривает как исторически сложившиеся, целостные, относительно устойчивые виды единого типа текста, различающиеся по способу освоения жизненного материала. Жанр, бесспорно, весьма важен для адекватного выражения смысловой основы журналистского произведения... Это общепринятый способ подбора, своего рода алгоритм необходимых и достаточных для достижения определённой цели выразительных средств журналистики и структурирования их в целостную публикацию, оптимально соответствующую реальной коммуникативной ситуации, возникшей в процессе актуальной социальной практики» [6, с.49].

Активная авторская позиция характерна прежде всего именно для текстов аналитических жанров, так как их основная функция заключается в объяснении читателям как общественной, так и личной значимости актуальных процессов, явлений, ситуаций и их причинно-следственных связей и, таким образом, побуждении их к размышлению по поводу предмета отображения в публикации. «Правильная» статья дает реальное представление о событиях и служит импульсом для выработки новых идей. Аналитические жанры являются одними из самых сложных жанров публицистики, так как от журналиста-аналитика требуется не просто знание определенной проблемы, но и еще умение теоретически ее обосновать. Особенно это относится к жанру аналитической статьи. В статье должна четко проследиваться позиция автора, его оценка и аргументация фактов. Соответственно, интеллектуальный уровень журналиста-аналитика должен быть весьма высок, так как личность автора – «ядро» публицистического текста. Конкретность авторской позиции, личный взгляд на проблему, страстность, умение убедить в истинности суждений делают статью впечатляющей и сильной по воздействию на читателя.

Если рассмотреть универсальную модель коммуникации, то все ее структурные элементы (канал связи, адресант, контекст) оказывают влияние на выбор языковых средств, на специфику выразительных средств и особенность построения текста сообщения, а также на его экспрессивность.

Современные исследователи языка газет отмечают повышенную степень экспрессивности текстов публикаций. Для создания экспрессивных текстов в современной газете широкое распространение получили такие стилистические риторические приемы, как окказиональное словообразование, перифраза, эвфемизм, антифразис, реминисценция, прием столкновений слов с разной стилистической окраской, градация, амплификация, антитеза, парентеза, изоколон, парцелляция, графон, трансформация фразеологизмов, каламбуры различного типа и др., а также такие лексические источники экспрессивности как широкое обращение к разговорной лексике, жаргонизмам и профессионализмам, частого использования иноязычной и терминологической лексики, «ориентации на язык беллетристики и широкое заимствование его приемов и средств» [4, с.35].

Повышенная экспрессивность современного газетного текста достигается на уровне лексики разными способами, в том числе за счет широкого внедрения разговорных и жаргонных слов и оборотов. Они выступают как «законное» средство экспрессивизации газетного текста (его оценочности, «интимизации», усиления эмоциональности и т. д.).

Освещая жизнь общества, газеты не могут не затрагивать научную и профессионально-производственную сторону. В материалах такой направленности используется лексика, составляющая подбазис национального языка, его подсистему, включающую специальные слова, необходимые лишь для данной профессии.

Введение профессионализмов в текст позволяет показать сопричастность автора к той проблеме, о которой он пишет, его компетентность в данной области, а также точнее высказать свое мнение, свою позицию по данному вопросу, что особенно важно, в аналитических жанрах. Текст, в который включены профессионализмы, становится похожим на устную речь. Это позволяет читателю глубже вникнуть в глубь событий и понять точку зрения автора.

Использование подобных лексико-стилистических средств в языке газет может быть оправдано стремлением журналиста привлечь внимание читателя к поставленной про-

блеме путем демонстрации эмоционального отношения к объекту, заключенному в семантике слова. Оценочные, или экспрессивные (субъективные), ключевые слова выражают преобладающую в тексте авторскую оценку, следовательно, такие ключевые слова в наибольшей степени помогают понять авторскую позицию, идею текста.

Таким образом, неотъемлемым свойством аналитических текстов публицистического дискурса является активная авторская позиция и повышенная экспрессивность, выраженные соответственными языковыми средствами и приемами.

Список литературы.

1. Бахтин М.М. Вопросы литературы и эстетики. – М., 1975.
2. Бахтин М.М. Проблема автора // Вопросы философии. – 1977. – № 7.
3. Большая Советская Энциклопедия. – М., 1975 – т.20.
4. Виноградов В.В. О теории художественной речи. – М., 1971.
5. Костомаров В.Г. Русский язык на газетной полосе. – М., 1971.
6. Пронин Е. И. Социальная практика и журналистский текст. – М., 1990.
7. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Психология человека. Введение в психологию субъективности. – М., 1995.
8. Солганик Г.Я. Автор как стилеобразующая категория публицистического текста. Вестник МГУ. Сер.10. Журналистика. – 2001. – № 3.
9. Солганик Г.Я. Язык газеты // Язык и стиль средств массовой информации и пропаганды. – М., 1980.
10. Социологический энциклопедический словарь. – М., 1998.

В.А. Кофанова, г. Ставрополь

СИНТАКТИКА МУЗЫКАЛЬНО-ПОЭТИЧЕСКОГО ТЕКСТА АП

Ч.У. Моррис определял синтактику как «изучение знаков и их сочетаний, организованных согласно синтаксическим правилам» [3, с. 57]. Единицы синтактики неоднородны, различаются по степени сложности, образуя иерархическую структуру. М.Ш. Бонфельд к объектам анализа в синтактике относит: 1) инварианты-элементы и инвариантные связи между ними; 2) инвариантные сочетания этих элементов и инвариантные связи этих сочетаний; 3) инвариантное строение целых групп текстов/знаков [1, с. 447]. **Инвариант** (от латинского *invariants* – не изменяющийся) «понятие, соотношенное с «вариантом» (само слово употребляется лишь в значении «инвариант чего-то»), это неизменная часть изменяющихся состояний, позволяющая их идентифицировать как варианты одного явления» (Лотман 1997). Под инвариантом в поэтическом тексте понимается «некоторая заданность (строфа, двестишье, слово, словосочетание, троп, фигура, часть стихотворения, предложение), точка отсчета в структурном и смысловом отношениях, которая может варьироваться, сохраняя тем не менее постоянство в структуре и значениях» [6, с. 247].

Авторская песня (АП) по интонационно-ритмическому строю представляет собой напевный стих: в большинстве текстов метрическое и интонационное членение совпадают. Одной из определяющих особенностей напевного стиха является его «ярко выраженная симметричность – как ритмическая, так и интонационная» [5, с.150]. И для

поэтического, и для музыкального текста АП характерны разного рода синтаксические и мелодические параллелизмы и различные повторы: анафоры, повторения целых строк, двустийший, строф.

Повторность вообще является фундаментальным принципом структуры произведений искусства, а в песенном тексте она обретает особую значимость: составляет основу метроритма, определяет инварианты, выделяет и усиливает тот или иной субзнак, то есть «способствует обретению смысла» [1, с. 449]. В песне повтор – технический прием, к которому авторы стремятся. Это – требование жанра, больше других связанного с эмоциональной сферой человека: «все эти повторы для того, чтобы через них, через мелодичное их пропевание ты душу свою очистил, и весь мысленный пот из себя наружу-то и повыгнал» [4].

I. Инвариантные операции элементарных единиц текста АП.

1. Повтор морфем и частей слов в поэтическом тексте и мотивов в музыкальном тексте. Здесь можно выделить два подтипа инвариантных операций: а) метроритмическая; б) отсечение.

а. Этот тип повтора лежит в основе метроритмической структуры песни. Метрические характеристики поэтических текстов настолько разнообразны, что не представляется никакой возможности их систематизации, однако можно выделить наиболее частотные из них: ямб (в музыкальном тексте этому размеру соответствуют в основном 2/4 и 4/4), анапест и амфибрахий (6/8 и 3/4). Метроритмическая повторность способствует интеграции музыкального и поэтического текстов. Музыкальные мотивы в синтактике определяются по аналогии со стихотворными размерами: ямбические, хореические и амфибрахические. Так, например, песня Б.Ш. Окуджавы «Старый король»: амфибрахию поэтического текста точно соответствует амфибрахический мотив музыкального текста:

б. Отсечение – повтор фрагментов слова. Этот тип повторов используется авторами

для акцентуации имплицитной семантики песни, а также способствует возникновению эффекта катарсиса: *Ладушки-ладушки, // А где были? – у бабушки. // ...Ладушки-ладушки, // А где были? – у ба...* (А.А. Галич. Размышления о бегунах на длинные дистанции); *Но к ней в серебряном ландо // Он не добрался и не до... // Не добежал бегун, беглец, беглец...* (В.С. Высоцкий. Прерванный полет) и т.д.

2. Повтор слов, словосочетаний и музыкальных интервалов – самая распространенная инвариантная операция синтактики АП. В отличие от тавтологии, этот тип повтора всегда семантически и стилистически оправдан. Он используется для:

а) акцентуации субзнакового слоя песенного текста и выявления имплицитных субзнаков: **Моцарт** на старенькой скрипке **играет**, // **Моцарт играет**, а скрипка поет, //

Моцарт отечества не выбирает – // просто **играет** всю жизнь напролет (Б.Ш. Окуджава. Песенка о Моцарте). Музыкальный текст данной песни характеризуется повторами прим, акцентирующими мотив судьбы:



б) усиления эмфатической интонации:

...Но помни – отходит **поезд!**

Ты слышишь? – уходит **поезд**

Сегодня и ежедневно.

А мы балагурим, а мы куролесим,

Нам недругов лезть, как вода из колодца!

А где-то **по рельсам,**

по рельсам,

по рельсам –

Колёса,

колёса,

колёса,

колёса...

А.А. Галич. Поезд;

в) создания комического, сатирического эффекта: *Играет ветер пеною // На **Сене** на реке, // А я над этой **Сеною**, // Над этой самой **Сеною**, // Сижусь себе над **Сеною** // С газетою в руке* (А.А. Галич. «Играет ветер пеною...»);

г) передачи жестов, усилению выразительности речи: **Удар, удар! Еще удар!** // **Опять удар – и вот...** (В.С. Высоцкий. Песня о сентиментальном боксере).

3. Звуковой повтор. Повтор слов, словосочетаний способствует возникновению звуковых повторов – аллитераций, ассонансов, которые в свою очередь указывают на имплицитные субзнаки поэтического текста. Так в песне Б.Ш. Окуджавы «Песенка старого шарманщика» аллитерации [ш-ш], [р-р], [т-т] рисуют перед мысленным взором картину шаркающих, тяжелых шагов, имплицитно тяжелую судьбу старого шарманщика: **Шарманка-шарланка**, // как сладко **ты поешь!** // **Шарманка-шарланка**, // куда меня зовешь? // **Шагаю еле-еле – // вершок за пять минут.** // Ну как дойти до цели, // когда ботинки жмут?

II. Инвариантные операции сочетаний минимальных единиц.

1. Повтор фраз, основная функция которого – усиление эмфатической интонации: **Когда я вернусь...** Ты не смейся! **Когда я вернусь,** // **Когда пробегу,** не касаясь земли, по февральскому снегу, // По еле заметному следу – к теплу и ночлегу // И, вздрогнув от счастья, на птичий твой зов оглянусь, // **Когда я вернусь...** // О, когда я вер-

нусь... (А.А. Галич. Когда я вернусь).

2. Повтор строк: например, вступительная и заключительная строки, которые открывают или заканчивают структурный отдел песни. Так, в песне Б.Ш. Окуджавы «До свидания, мальчики» вступительная и заключительные строки, повторяющиеся в песне дважды, делят ее композиционно на две части структурно и семантически:

I. Ах, война, что ж ты сделала, подлая:

стали тихими наши дворы,
наши мальчики головы подняли,
повзрослели они до поры,

.....
и себя не щадите, и все-таки

постарайтесь вернуться назад.

II. Ах война, что ж ты, подлая, сделала:

вместо свадеб – разлуки и дым.

Наши девочки платяница белые
раздали сестренкам своим.

.....
До свидания, девочки! Девочки,
постарайтесь вернуться назад.

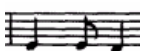
Другой пример этого типа повтора – стилизация под народную песню: *Чтобы не было войны – // надо ворона убить, // чтобы ворона убить, // чтобы ворона убить, // надо ружья зарядить* (Б.Ш. Окуджава. Примета).

3. Повтор куплета. Этот тип повтора используется в песнях куплетной формы с кольцевой композицией.

4. Повтор припева. Характерный прием в классической песенной форме – троекратное повторение припева в песне, то есть после каждого куплета.

III. Инвариантные отношения минимальных единиц текста и их сочетаний.

Весь диапазон существующих в АП отношений между минимальными единицами текста и их сочетаниями можно свести к отношениям сопряжения и сопоставления. Сопряжение – «сохранение связи» [1, с.450] – обеспечивает единство, цельность, спаянность инвариантов: *К своему последнему вагону, // К своему чистилищу-вагону, // К пахнущему хлоркою вагону // С песнею подходит «Дом сирот»...* (А.А. Галич. Кадиш). Сопоставление – «фиксированное различие» (там же) – является необходимым фактором обновления, развития: *Все глуше музыка души, // все звонче музыка атаки* (Б.Ш. Окуджава. Все глуше музыка души). В музыкальном тексте отношения сопоставления повторяющихся лексем *музыка* в поэтическом тексте соответствует сопоставление больших секунд, одна из которых имеет восходящую интонацию, другая – нисходящую:



му_зы_ка



му_зы_ка

IV. Инвариантное строение целых групп текстов/знаков.

Инвариантное строение классической песенной формы имеет следующий вид: АБ+ВБ+ДБ – три куплета + припев, состоящие из катренов. В классической авторской песне (В.С. Высоцкий, Б.Ш. Окуджава, А.А. Галич, Ю.И. Визбор) такая форма – только одна из ряда инвариантов, причем в чистом виде встречается достаточно редко. В творчестве каждого из перечисленных авторов можно выявить типичный инвариант строения текста/знака при наличии ряда других инвариантов. Всего нами выделено 4 типа инвариантного строения текстов/знаков АП:

1. Классическая песенная форма. Этот инвариант строения в меньшей степени характерен для авторской песни: «Милая моя» Ю.И. Визбора; «Так дымно, что в зеркале нет отраженья...», «Дом хрустальный», В.С. Высоцкого; «Быстро молодость проходит...», «Женщины-соседки, бросьте стирку и шитье» Б.Ш. Окуджавы. В творчестве А.А. Галича инвариант классической песенной формы полностью отсутствует. В основном, для авторской песни характерно использование вариантов классического строения песни. Вариативность проявляется в: а) частичном повторе припева, например, «Песенка о Моцарте», «Песенка о молодом гусаре» Б.Ш. Окуджавы; б) расширении куплета – 2 куплета + припев (частично с вариациями), например, «Старательский вальсок» А.А. Галича; в) увеличении количества строк в куплете или припеве: «Поезд» А.А. Галича – куплет (катрен + квинтет) + припев, «Мы за ценой не постоим», «Я пишу исторический роман» Б.Ш. Окуджавы – куплет (октава) + припев; г) уменьшении или увеличении количества периодов (куплет + припев), например, «Старый флейтист» Б.Ш. Окуджавы.

2. Куплетная форма (наиболее характерное строение АП) – 2–8 куплетов. Число строк варьируется от 2 до 12 в куплете, инвариантами являются катрен, секстина, восьмистишие. Так, для творчества Ю.И. Визбора инвариантное строение песни 3–4 куплета по 8 строк: «Ты у меня одна», «Да обойдут тебя лавины...», «Окраина земная», «Босанова» и мн. др. Несмотря на наличие метапоэтических данных, эксплицирующих в заглавиях текстов отличную от куплетной романсную форму, мы не можем выделить в авторской песне инвариант «романсная форма», поскольку эти тексты не отвечают основному синтаксическому правилу романа: наличие переноса между катренами [5, с. 155]. Даже в структуре таких песен, как «Ещё один романс», «Арбатский романс» Б.Ш. Окуджавы, прослеживается «четкая и простая симметричность и интонационная завершенность строфы» [там же: 154], что является признаком куплетной формы.

3. Балладная форма – 6–12 куплетов иногда с припевом. Форма, особенно характерная для В.В. Высоцкого. Вариативность формы заключается в увеличении количества строк в куплетах. Часто на инвариантное строение песни указывают заглавия песен: «Баллада о манекенах», «Баллада о маленьком человеке», «Баллада о Кокильоне» и др. В.С. Высоцкого.

4. Разговорная форма. Особенности разговорной формы – «наличие оборотов речи и синтаксических конструкций, характерных для разговорной речи, и экспрессивных интонационных жестов» [там же: 158]. Эта нетрадиционная для песни форма особенно характерна для творчества Ю.И. Визбора и А.А. Галича. У Визбора использование разговорной формы связано с изобретением нового песенного жанра – песни-репортажа: «...Как песни, перепетые до дыр», «Стармех», «Дождь», «Третий штурман» и др.; у Галича – с попытками синтеза песни и прозы: «Воспоминания об Одессе», «Кадиш», «Песня о несчастливых волшебниках» и т.д.

Таким образом, синтактика интегративного текста АП организована устойчивыми единицами структуры (инвариантными операциями элементарных единиц и их сочетаний), образующими трехуровневую иерархическую структуру, в основе которой лежит принцип повторяемости. В тексте песни повторяемость приобретает особую значимость: формирует основу метроритма, определяет инварианты, а также выделяет и усиливает тот элемент семантики, то есть способствует обретению смысла.

Список литературы.

1. Бонфельд М.Ш. Музыка: язык, речь, мышление. Опыт системного исследования музыкального искусства. – Вологда, 1999.
2. Лотман Ю.М. Литературоведение должно быть наукой // Лотман Ю.М. О русской литературе. – СПб., 1997.
3. Моррис Ч.У. Основная теория знаков // Семиотика: Антология / Сост. Ю.С. Степанов. – М., 2001.
4. Ратушный А.А. Как я пишу песни // 1982. <http://www.surmico2.narod.ru>.
5. Холшевников В.Е. Основы стиховедения. – СПб., 1996.
6. Штайн К.Э. Принципы анализа поэтического текста. – СПб–Ставрополь, 1993.

О.В. Крупина, г. Ставрополь

КУЛЬТУРОВЕДЧЕСКИЙ АСПЕКТ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Культура – это духовный компонент человеческой деятельности как составная часть и условие всей системы деятельности, обеспечивающей различные стороны жизни человека. Это означает, что культура вездесуща, но вместе с тем в каждом конкретном виде деятельности она представляет лишь ее собственно духовную сторону – во всем разнообразии социально значимых проявлений.

Воздействие культуры на язык проявляется в своеобразии процесса общения в разных культурах, что сказывается в некоторых особенностях лексики и грамматики, а также в особенностях нормативно-стилистического уклада языка. В каждой культуре поведение людей регулируется сложившимися представлениями о том, что человеку полагается делать в типичных ситуациях: как ведет себя пешеход, пассажир, пациент, гость, хозяин, продавец, покупатель, официант, клиент и т.д.

Объектная и предметная область межкультурной коммуникации очень широка. Знание ее необходимо не только гуманитариям, но и представителям точных и естественных наук. Лингводидактика выделяет несколько уровней знания языка, высшим из них является когнитивный аспект овладения языком, т.е. усвоение при изучении языка соответствующего данному этносу образа мира, его видения через призму социальной культуры. Соотношение языка и культуры – это большая междисциплинарная проблема. Ее решение возможно только усилиями многих, если не всех наук в прямом или опосредованном виде [5, с.26].

Функции языка представляют собой проявление его сущности, его назначения и действия в обществе, его природы, т.е. они являются его характеристиками, без которых язык не может быть самим собой.

Языку противопоставляется речь, дискурс – конкретное говорение протекающее во времени и облеченное в звуковую или письменную форму. Речь и язык образуют

единый феномен человеческого языка, взятого в определенном его состоянии. Речь есть воплощение, реализация языка, который обнаруживает себя в речи и только через нее выполняет свое коммуникативное назначение [1, с. 44].

Межкультурная коммуникация (адекватное понимание двух участников коммуникативного акта, принадлежащих к разным культурам) – это междисциплинарная наука, объединившая разные знания и направления в человеческой эволюции, но в первую очередь она базируется на культуре и коммуникации и затрагивает разные, иногда, кажется, непредсказуемые сферы. Социолингвистика, например, входит в круг вопросов, интересующих межкультурную коммуникацию, имеет своим предметом изучение форм существования языка в их социальной обусловленности, его общественных функций, связей языка с общественными процессами.

Рассмотрение национально-культурной специфики тех или иных аспектов или фрагментов картины мира зачастую осуществляется с разных позиций. Одни берут за исходное *язык*, анализируют установленные факты межъязыкового сходства или расхождений через призму языковой системности и говорят о языковой картине мира. Для других исходной точкой является *культура*, языковое сознание членов определенной лингвокультурной общности, а в центре оказывается образ мира [8, с. 78].

Каждый язык по-своему членит мир, т.е. имеет свой способ концептуализации. Каждый язык имеет особую картину мира, и языковая личность обязана организовывать содержание высказывания в соответствии с этой картиной. В этом проявляется специфически человеческое восприятие мира, зафиксированное в языке.

Национально-культурная специфика речевого поведения сказывается в том, что стилистические средства, имеющие «одноименную» стилистическую маркированность (отмеченность), в разных культурах могут быть связаны с нетождественными коммуникативными ситуациями, с различными стереотипами поведения.

Воздействие культуры на язык ярко и целно проявляется в том, в каких формах существования представлен тот или иной язык.

Антропологическая парадигма наряду с продвинутыми областями знания, такими как психолингвистика, социолингвистика, включает в себя и лингвокультурологию, которая пока находится в стадии становления. Лингвокультурология – достояние собственно антропологической парадигмы науки о языке, центром притяжения которой является феномен культуры. Выявление культурно-языковой компетенции является главной целью лингвокультурологии [3, с. 47].

Методы лингвокультурологии – это совокупность аналитических приемов, операций и процедур, используемых при взаимосвязи языка и культуры. Поскольку лингвокультурология – интегративная область знаний, вбирающая в себя результаты исследований в культурологии и языкознании, этнолингвистике и культурной антропологии, в ней применяется комплекс познавательных методов и установок, группирующихся вокруг смыслового центра “язык и культура”. В процессе лингвокультурологического анализа методы культурологии в лингвистике используются выборочно [7, с. 54].

В современных условиях, когда проблема межнационального взаимопонимания приобретает особую значимость, диалог культур важен как средство формирования умения жить в многонациональной стране, толерантности, терпимости и уважения друг к другу, гармонизации национальных отношений.

Диалог культур в преподавании русского языка может явиться важным средством осознания учащимися многообразия духовного и материального мира, признания и понимания ими ценностей другой культуры, в конечном счете средством формирования умения жить и общаться в многонациональной стране.

Известный методист в области преподавания русского языка как иностранного О.Д. Митрофанова на IX Конгрессе МАПРЯЛ высказала следующую точку зрения: «Перешагнув порог коммуникативного направления обучения и вступив в век культурологии и культуроведения, истинного диалога культур и языкового многообразия, мы, возможно, окажемся в более благоприятных условиях, которые будут способствовать обновлению методической науки и лингводидактического поиска».

Список литературы.

1. Жинкин Н.И. Язык. Речь. Творчество. – М., 1982.
2. Левяш И.Я. Культура и язык. – Минск, 1988.
3. Этнопсихоллингвистика. – М., 1988.
4. Язык и наука конца 20 века. – М., 1995.
5. Язык в контексте общественного развития.– М., 1994.
6. Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека. – М., 1994.
7. Культура, человек, картина мира.– М., 1987.
8. Языковое сознание и образ мира: Сб. статей. – М., 2000.

Т.Б. Кузнецова, г. Ставрополь

ГЕНДЕРНЫЙ АСПЕКТ ИЗУЧЕНИЯ МИКРОТОПОНИМОВ

Гендер – это большой комплекс социальных и психологических процессов, а также культурных установок, порожденных обществом и воздействующих на поведение национальной языковой личности. [1, с.124] Исследования последних лет показали, что гендер – это сложный социокультурный феномен, который активно изучается в социологии, психологии, истории, антропологии, философии, культурологии, лингвистике. Заимствованный из лингвистической науки в 70-е годы XX века, в настоящее время этот термин обозначает социальный пол, т.е. различия между мужчинами и женщинами, обусловленные прежде всего социальными и культурными факторами. В гендерную систему входят *гендерные стереотипы* – принятые в обществе представления о маскулинности и фемининности; *гендерные роли* – набор образцов поведения, ожидаемых от мужчин и женщин, а также *гендерная идентичность* – характеристика человека по его принадлежности к мужчинам или женщинам.

В языкознании гендерная проблематика изучается в двух направлениях. Во-первых, исследуется проявление гендера в системе языка, что составляет предмет феминистской лингвистики, цель которой – доказать закрепленное в языке мужское доминирование. Во-вторых, анализируется реализация гендера в речи, т.е. проявление пола в речевом поведении и различия в речи мужчин и женщин [2, с.12].

Различия в речевом поведении человека, обусловленные его полом, имеют место на всех уровнях языковой системы и охватывают все составляющие языковой компетенции: от языковой способности до основных механизмов речемыслительной деятель-

ности (порождения, восприятия и понимания речевого высказывания). На степень и характер проявления различий, обусловленных половым диморфизмом, влияет целая система факторов (от этнических и социокультурных до индивидуально-психологических). Основопологающим фактором, т.е. первоисточником, появления речевых различий мужчин и женщин оказываются особенности устройства головного мозга, специализация его правого и левого полушарий, их функциональная асимметрия.

Оппозиция феминности и мускулинности присуща и ономастическому пространству, которое в сознании языковой личности подразделяется на «мужское – женское» «Женскому» пространственному кругу принадлежит территория дома, двора, огород, где хозяйкой является женщина. К «мужскому» пространству соответствует территория, которая локально значительно превышает «женское».

В образовании микротопонимов «женского» пространства чаще всего используются топоосновы, отражающие либо женский именник, либо анатомические детали облика женщины. *Анискина межа* – «узкий кусочек земли, находящийся между двумя огородами, принадлежавший сварливой бабке Анисье». *Сенин мост* – «за этим мостом живет знахарка Сенька, к которой ходят порчу снимать», *Марькин пуп* – «небольшой курган в пахотном поле, который создает неудобства для пахоты», *Бабья ляжка* – «покос на горе, сверху широкий и сужающийся к подножью», *Марькин вражок* – «овражек, куда бабка Марья мусор с огорода выносила», *Вдовий покос* – «покос принадлежал вдовой казачке». В женских топонимах отражается сакральная идея плодородия, связанная с землей.

Мужской образ в микротопонимах отражен в меньшей степени, чем женский. Во многом он связан с охотой и рыболовством, и предания, связанные с этими оными известны узкому кругу людей. *Дедова фашина* – «небольшой овраг, скрепленный изгородью из прутьев, чтобы его не размывало; хорошее место для охоты, где на зарянке лежит заяц», *Лопатин лес* – «принадлежал помещику Лопатину», *Кузьмина гора* – «на самом высоком месте стояла хата одинокого деда Кузьмы.

Особый интерес представляют микротопонимы, отражающие представления о сверхъестественном, о «виртуальной реальности» и связанные в большей степени с «женским» пространством. За этими оными всегда скрывается либо неподдельный страх, либо особое почитание, так как за данными названиями стоят архаические представления о «темных» и «светлых» силах. *Ведьмин выпас* – «там растет много травы, которая в народе называется «змеиное молоко»: если растение надломить, то появляется млечный сок, от которого на коже появляется ожог, его используют для приворота». *Марьин приворот* – «место, которое имеет недобрую славу» Нередко с нечистым местом связана кошка, как проводник в потусторонний мир. *Кошачья задница* – «место, которое надо обходить, либо плевать через левое плечо, а то счастья не будет».

Таким образом, гендерный аспект является немаловажной составляющей при изучении топонимического пространства, т.к. дихотомия мускулинности и феминности, существовавшая еще в мифологии, находит отражение в семантике микротопонимов, которая уходит корнями в вековые традиции русского народа.

Список литературы.

1. Маслова В.А. Лингвокультурология: Учеб. пособие. – М.: Академия, 2001. – 208.

2. Пермякова О.В. Явление гендерной стилизации в современной женской литературе (на материале французского и русского языков): Автореферат на соискание степени к.филол.н. – Пермь, 2007. – 24с.

Е.С. Лунева, г. Ставрополь

РЕАЛИЗАЦИЯ РАЗЛИЧНЫХ ВИДОВ НОРМ В ЖАНРОВЫХ ВЫСКАЗЫВАНИЯХ УЧАСТНИКОВ СУДЕБНОГО ЗАСЕДАНИЯ

Для современной науки становится все более очевидным, что речь может осуществляться не иначе, как в рамках определенных жанров. Выдающийся ученый М.М. Бахтин определил речевые жанры как «относительно устойчивые, тематические, композиционные и стилистические типы высказывания» [1, с.241-242].

Основываясь на мнении М.М.Бахтина, обратившего внимание на то, что «даже в самой свободной и непринужденной беседе мы отливаем нашу речь по определенным жанровым формам» [1, с.238] следует считать, что процесс судебного заседания – некое взаимодействие речевых жанров.

По типам коммуникативных установок, по способу участия партнеров, их ролевым отношениям, характерам реплик, соотношению диалогической и монологической речи в ходе судебного заседания выделяются следующие жанры: рассказ (высказывания свидетелей, потерпевшего, обвиняемого), спор (прения сторон), признание вины подсудимым, монологическая речь в суде (речи прокурора и адвоката), замечание (адресантом выступает судья, а адресатом – любой из участников судебного заседания).

В рамках определенного жанра высказывания коммуникаторов имеют специфические лингвистические и прагматические особенности. Судебный язык является достаточно устойчивой, консервативной формой общения. Официальная обстановка обязывает прибегать к использованию определенных языковых средств, имеющих отличительные особенности на всех уровнях лингвистической системы.

Высказывания представителей закона – судей и адвокатов – должны отвечать нормам современного русского литературного языка. Коммуникативная функция языка реализуется в официальной ситуации общения и ограничена рамками судебного процесса, имеющего стандартную форму проведения, которая, в свою очередь, требует определенного, соответствующего ситуации речевого поведения. На уровне лексики судебного дискурса наблюдается наличие терминов (*дактилоскопическая экспертиза, обвинение, подзащитный, потерпевшая*); наличие «ритуализированных шаблонов», канцелярских выражений (*слово предоставляется; преступление, предусмотренное ч.1, ст.111 УК РФ; Вы вправе заявить отвод любому из названных лиц; Вы имеете право на защиту; В ходе следствия...*); отсутствие эмоционально-окрашенной лексики и лексики разговорного характера (исключением может являться речь свидетелей); преобладание абстрактной лексики над конкретной (*истина, мышление, мотивированность*); характерно использование отлагательных существительных и причастий (*предъявление претензий, указанный, назначенный*); максимально демонстрируются строгость и точность выражения мыслей, обезличенность и объективность информации, детальность изложения, не допускающая возможности инотолкования.

На синтаксическом уровне высказывания сложные, конструкции имеют прямой порядок слов: *«Я убежден в том, что мой подзащитный невиновен в совершении преступления»*; *«Прошу приобщить личную характеристику подзащитного к материалам уголовного дела»*. Тем не менее, следует отметить, что в таких сферах деятельности, как деловая, научная, дипломатическая, юридическая в последнее время наблюдается отход от принятых норм в пользу большей индивидуальности языка и стиля конкретных лиц (ученых, участников судебного заседания и пр.). Наблюдается смена «безличности» языка на более «авторизованное», когда в высказываниях пропускает фигура автора, несущая индивидуальные черты.

Монологические выступления прокурора и адвоката в суде являются разновидностью публичной речи, цель которой – дать слушателям определенную информацию, помочь осмыслить ее и оказать воздействие на слушателей, на формирование их мировоззрения или точки зрения. Речь адвоката может иметь характерные особенности текста публицистического стиля: ярко выраженная оценочность, эмоционально-экспрессивная окрашенность, свобода языкового творчества, определенная нестандартность речи.

Судебные прения состоят в основном из монологических речей государственного обвинителя и защитника в уголовном процессе и представляют собой публичный спор об обстоятельствах одного и того же дела. Цель спора – поиск приемлемого решения, но одновременно это и поиск истины. Участники этого речевого акта стремятся соблюдать коммуникативные нормы, включающие учет уместности / неуместности данного речевого акта в конкретной ситуации общения, коммуникативную цель, ориентацию на адресата, соответствующие речевые стратегии и тактики, жанровое оформление речи, тональность общения, соотношение вербальных и невербальных средств, этикетную рамку.

«Роли» участников ситуации исключительно предписаны: подсудимый, потерпевший, свидетель. Названия должностей и званий употребляются в форме мужского рода: ответчик Петрова, судья Иванова.

Рассказ – это жанр, в котором преобладает монологическая форма речи в рамках диалога или полилога. Его темой могут быть любые события, факты, имеющие отношение к судебному разбирательству. Ход рассказа может прерываться репликами-вопросами или оценками со стороны судьи, адвоката или государственного обвинителя. Реплики-высказывания рассказчика характеризуются разной степенью информационной насыщенности, полноты. Характерная черта жанра рассказа – целостность передаваемой информации, обеспечиваемая связностью отдельных фрагментов. Поддержка коммуникативной инициативы рассказчика и заинтересованность слушателей проявляются в репликах-повторах, перебиваниях, восклицаниях, не адресованных говорящему. В высказываниях свидетелей, потерпевшего, обвиняемого появляются слова, заполняющие паузы. Бестактное поведение присутствующих, употребление этими лицами нецензурной лексики может служить основанием для замечаний судьи. Цель замечаний – обеспечение уважения к суду, восстановление порядка. Ключевым моментом в судебном разбирательстве, облегчающим работу представителей закона, является признание подсудимым своей вины.

Коммуникативные цели участников судебного процесса различны. Цель государственного обвинителя – доказательство вины подсудимого, адвоката – аргументировать выдвигаемый им тезис о невиновности, о меньшей степени виновности подза-

щитного и убедить суд в обоснованности, объективности своих суждений, судьи – выслушать все мнения и принять правильное решение.

Таким образом, любая речь (дача свидетельских показаний, вынесение приговора, публичная речь адвоката и прокурора) будет успешной и эффективной лишь в случае правильного выбора разновидности жанрового высказывания (что «подсказывается» ходом слушания дела), стремления к соблюдению коммуникативных, этических, стилистических, грамматических, речевых и др. видов норм (что сознательно или бессознательно пытается реализовать большинство участников судебного заседания).

Список литературы.

1. Бахтин М.М. Проблема речевых жанров // Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1979.
2. Салимовский В.А. Функционально-стилистическая традиция изучения жанров речи // Жанры речи. – Саратов, 1999.
3. Хорошая речь / О.Б. Сиротинина, Н.И. Кузнецова, Е.В. Дзякович и др. – Саратов: Изд-во Саратов. Ун-та, 2001.
4. Шмелева Т.В. Модель речевого жанра // Жанры речи.- Саратов, 1997.

Г.Н. Манаенко, г. Ставрополь

СЕМАНТИЧЕСКИЙ УРОВЕНЬ – МЕНТАЛЬНЫЙ ЛЕКСИКОН – КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ СТРУКТУРА

Актуализированное в современной науке понятие ментальной репрезентации значительно изменило традиционные воззрения на соотношение языка и мышления, а дальнейшая разработка теоретических моделей структур представления знаний повлекла за собой выдвижение на первый план в качестве детерминирующих положений теоретической установки на изначальную активность субъекта, обусловленную его знаниями, волей и интенциями, и определяющее воздействие культуры на формирование индивидуального опыта человека, а также на складывающиеся типы речевого взаимодействия людей.

Содержание «дискурсивного переворота» в когнитологических исследованиях соответствует идеям и концепциям теории речевой деятельности, развиваемой в России. Обоснование и разработка моделей порождения и понимания речи как речемыслительной деятельности людей в значительной мере проясняют сущность языка в единстве его системы и употребления, а также специфику человеческой коммуникации в ее отношениях со всеми видами деятельности общественного человека. Интегрирующим началом когнитивных теорий и теории речевой деятельности выступают положения о разных типах мышления и стратегиях, холистической и аналитической, структурирования знаний и представлений человека о мире, о наличии индивидуального «языка мысли» и параллельности ментальных процессов, обусловленных функциональной асимметрией мозга.

Рассмотрение естественного языка в контексте единой речемыслительной деятельности человека как «продукта» определенной культуры, принадлежащего некоему социуму, создает предпосылки для качественно иного научного анализа и описания как особенностей системы естественного языка, так и закономерностей дискурсивно-

го поведения человека. Поскольку язык – это прежде всего, как отмечает И.М. Кобозева, средство выражения и передачи информации, то практически любой аспект его формальной структуры, за исключением определяемых ограничениями, которые обусловлены биологической природой человека, например, фонетического, имеет в основе семантическую мотивировку [4, с. 3]. Таким образом, *семантика* выступает в лингвистике как раздел, изучающий содержание единиц языка, которое предстаёт в двух ипостасях: значение и смысл. При этом «понятие значения в обыденном сознании связано с презумпцией существования знаковой системы, элементом или текстом которой выступает носитель значения (языковое выражение – Г.М.). Понятие смысла такой презумпции не имеет» [4, с. 11].

Отсюда следует, что *значение* языкового выражения – это информация, связанная с ним конвенционально, т.е. в соответствии с общепринятыми правилами использования данного языкового выражения в качестве средства передачи информации (интерпсихический, социализированный модус содержания). *Смысл* же языкового выражения – это информация, связанная с ним в сознании субъекта коммуникации в период времени Т, когда он производит языковое выражение в качестве средства передачи информации (интрапсихический, индивидуализированный модус содержания). Следовательно, понятие *смысл* детерминирует не только обязательность субъекта сознания, но и момента коммуникации, что приводит к следующему постулату о границах семантики: «К области семантики (в широком смысле) относится вся информация, которую имеет в виду говорящий при развёртывании высказывания и которую необходимо восстановить слушающему для правильной интерпретации этого высказывания» [3, с. 25]. Здесь необходимо сделать следующее уточнение. Поскольку не только предметная отнесенность, но и способ такого соотнесения и правила употребления языкового выражения подчинены правилам, общепринятым в определенной языковой общности, можно сделать вывод, что «значение является социально кодифицированной формой общественного опыта, присваиваемого каждым индивидом» [6, с. 145].

Так как восприятие одного и того же языкового выражения может быть различным у представителей разных общественных слоев (идеологичность знака, по М.М. Бахтину), то можно сделать вывод о том, что смысл так же не индивидуален, как и языковое значение, ибо отношение людей к действительности всегда зависит от групповых интересов: «Таким образом, смысл, как и значение, есть форма воздействия общества на отдельного человека, форма общественного опыта, усваиваемого индивидом. Но, в отличие от значения, эта форма не кодифицированная. Как правило, смысл не существует для человека-носителя этого смысла как что-то отдельное от значения; напротив, человеку кажется, что он непосредственно воспринимает денотат (или слово) в его собственном *значении*. Но все предметы человеческой действительности, как и все слова человеческого языка, видятся каждому из нас как бы сквозь призму нашего «личного» (а на деле общественного) интереса. И нужно специальное усилие аналитической мысли, чтобы встать над этим интересом и уловить раздельность смысла и значения» [6, с. 149 – 150].

В лингвистической семантике нашего времени даже при узкой её трактовке, как и в психолингвистике, обязательно различают языковое значение, в частности слова, и связанные с ним мыслительные структуры, поскольку «значения не функционируют по отдельности, а в определённых связях, которые к тому же складываются во всё более обширные объединения: кластеры (группы), поля, сети. Заметим, что в каче-

стве единиц («узлов») в сети по трактовке различных авторов выступают ассоциации, пропозиции, фреймы, наборы признаков и т.д.» [2, с. 115]. Также предприняты попытки учёта созидающей роли субъекта коммуникации. Во-первых, наряду с пониманием языкового значения как средства категоризации мира в аристотелевском понимании, принимается и концепция прототипического значения на основе «фамильного сходства» в духе позднего Л. Витгенштейна: действительно, у разных индивидов с тем или иным конвенциональным значением могут ассоциироваться и актуализироваться разные признаки одной и той же категории. Во-вторых, особенно в психолингвистике, значение перестаёт пониматься как образ вещи, сама вещь, а предстаёт актом, способом видения мира, т.е. идеальным действием, именем которого и является знак, что позволяет действию сохраняться, репрезентироваться вне реальных обстоятельств [11, с. 64 – 65].

Понимание значения не как образа внешнего мира, а как результата опыта было заявлено и в лингвистике. Так, более 30 лет назад Т. Де Мауро, поддерживая представление слова как семантической сущности, функционирующей в предложении в качестве гипосемы, писал: «Соотнесённость гипосемы с определённой областью человеческого опыта (заметьте, не с вещью!) можно представить себе лишь в комбинации со всеми теми действиями и типами поведения, которые характерны для этой области в рамках данного человеческого коллектива... Язык порождает организацию опыта. Мы склонны смотреть на язык как на простую технику выражения, не трудясь объяснить себе, что язык – это прежде всего классификация и упорядочивание потока чувственного опыта, которое ведёт к упорядочиванию данного мира» [7, с. 162 – 164].

Трактовка значения как идеального действия вполне согласуется с традицией, идущей от Л.С. Выготского, рассматривать значение как результат взаимодействия процессов, позволяющих субъекту коммуникации привести в соответствие конвенциональное экстериоризированное значение с тем, что актуализируется в индивидуальной картине мира на разных уровнях осознанности в виде различных ментальных репрезентаций как продуктов переработки перцептивного, когнитивного и аффективного опыта, в той или иной степени связанного с определённым языковым выражением и с конкретной ситуацией общения. Надо отметить, что и в фундаменте новейших исследований когнитивной модели обработки информации лежат знания в их единстве с эмоциями, чувствами и мотивацией, неаналитические методы обработки информации, человеческие навыки, хотя до недавнего времени, включая и когнитивный этап в развитии искусственно-го интеллекта, обработка информации жёстко ассоциировалась только со структурами знаний, игнорируя тем самым «образную» компоненту человеческого мышления.

На современном этапе развития когнитивной науки языковое знание определяется, как правило, в качестве отдельного модуля ментального пространства человека. При этом устанавливается, что семантический уровень конкретного языка не является универсальным, ибо в значительной степени зависит от устройства данного языка. Семантический уровень как область конвенциональной образности соотносителей со структурами знаний, объективированными в языке, синтаксис же представляет конвенциональное отражение семантических структур [5, с. 49 – 50]. Таким образом «семантическая» память не ограничивается полностью от других структур знаний, т.е. семантический уровень понимается, скорее, как своеобразный доступ, направление для конструирования концептуальной структуры. Именно поэтому включённость зна-

чения как семантической сущности в ментальные структуры более высокого порядка позволяет переходить от языковых знаний к энциклопедическим, что в свою очередь даёт выход на индивидуальную картину мира как обязательное условие успешности взаимопонимания при общении.

Соответственно, только концепты, по мнению многих исследователей, как базовая когнитивная сущность позволяют связывать смысл (не значение!) с употребляемым словом [8, с. 15], при этом «когнитивные сущности» имеют перцептивные корни и эмоционально-оценочно переживаются субъектом коммуникации. Концепты существуют в ментальном пространстве индивида не в виде чётких понятий, а как «пучки» представлений, понятий, знаний, ассоциаций, переживаний, которые сопровождают каждое слово как языковое выражение: «... концепты не только мыслятся, они переживаются. Они – предмет эмоций, симпатий и антипатий, а иногда и столкновений» [9, с. 41].

С позиций современной психолингвистики каждый индивид формирует свою специфическую систему связей и ориентиров, организующих когнитивное пространство. Выведение так называемых функциональных ориентиров «вовне» требует перехода от интрапсихического к интерпсихическому, что возможно, как уже отмечалось, с помощью логической обработки информации и её вербализации, т.е. с привлечением конвенциональных значений семантического уровня, придающих этому процессу характер экстериоризации и позволяющих его продуктам соотноситься с правилами описательной грамматики. В то же время функциональные ориентиры, или индивидуальные оперативные единицы мышления (личностные смыслы), могут не иметь знакового, т.е. конвенционального характера: «Личностные смыслы, из которых кристаллизуется мысль, могут иметь разный субстрат» [10, с. 29]. Так, актуализация того или иного целостного фрагмента картины мира субъекта коммуникации как кванта его предшествующего опыта может определяться воспоминанием, или, как иногда образно говорят, «всплытием», какого-либо образа, представления, картины невербального характера. Например, сценарий «Моя первая любовь» и его события, равно как и чувства, отношения и переживания субъекта коммуникации, вплоть до его мировоззренческих установок, могут ассоциироваться с каким-нибудь мотивом, запахом духов и т.д. и т.п., или, наоборот, вполне возможно возникновение нетипичных (неожидаемых) ассоциаций при конвенциональном словесном знаке.

Если понимать знания в качестве структурированной и организованной информации, представляющей человеческий опыт как результат познания мира, то слова естественного языка выступают важнейшим средством организации этого опыта, хотя, по мнению многих исследователей, слова, подобно другим языковым выражениям, дают только намёки для конструирования концептуальной структуры, поскольку не существует прямого кодирования понятий словами или раскодирования слов в понятия: «... естественный язык сам по себе вообще ничего не выражает, если не предполагается определенная его интерпретация. ... о выражении с помощью языка некоторого концепта можно говорить, понимая под этим фиксацию (благодаря кодирующей функции языка) или построение (благодаря манипулятивной его функции) определенного концепта в другой (принимавшей данное выражение) концептуальной системе, в тривиальном случае – в той же. Сами вербальные выражения скорее следует рассматривать – не игнорируя при этом их принципиально важной функции: симво-

лической фиксации, концептуальных структур, манипуляции ими и усвоения новых концептуальных структур – в качестве меток на непрерывном пространстве смысла, имеющих кроме своей социальной природы и социальную функцию: служить средством коммуникации.

Выделенные нами функции кодирования и манипулирования концептами объясняют возможность «передачи» информации посредством текста, когда в одном конце линии «передачи» концепты, принадлежащие определенным концептуальным системам, кодируются текстом (в исторической перспективе – «консервируются» текстом), а в другом – этот текст декодируется в определенных концептуальных системах» [8, с. 115].

Однако в современных работах когнитивного направления очень активно используются идеи о существовании *ментального лексикона* и развиваются в исследованиях лингвистов, психологов и философов языка. К сожалению, они крайне слабо связываются с интеллектуальными наработками в области семантики традиционного языкознания и предвосхитившими время достижениями отечественной теории речевой деятельности. Наиболее очевидно это прослеживается при разработке содержания понятия *ментальный лексикон* и использовании в экспланаторных целях, т.к. несмотря на «модность» и повсеместность применения, единое определение и толкование его фактически отсутствуют: либо это индивидуальный запас слов, либо репрезентации слов в долговременной памяти человека, либо «хранилище» слов в памяти, либо «память слов», либо индивидуальная часть общенационального словарного запаса, хранящаяся в памяти, подобно лексемам в словарях, и т.д. Представленная в «Кратком словаре когнитивных терминов» дефиниция, согласно которой *ментальный лексикон* – это «система, отражающая в языковой способности знания о словах и эквивалентных им единицах, а также выполняющая сложные функции, связанные не только с указанными языковыми единицами, но и стоящими за ними структурами представления экстралингвистического (энциклопедического) знания» [5, с. 97], по справедливому наблюдению А.А. Залевской, вызывает следующие вопросы:

- а) Что понимается под «знанием о словах»?
- б) Какие функции выполняет слово как единица ментального лексикона?
- в) Как соотносятся знание о словах и энциклопедическое знание?
- г) Как осуществляется доступ к единицам ментального лексикона?
- д) Как организован ментальный лексикон? [2, с. 141].

Частично ответы на эти вопросы, порою взаимно противоречащие, можно найти в других статьях данного словаря, в которых утверждается, что единицы ментального лексикона как части концептуального уровня напрямую связаны с языковыми формами как носителями определённых значений [5, с. 95]; что ментальным лексиконом называют совокупность вербальных репрезентаций [5, с. 158]; что слова и прочие языковые единицы как «языковые» репрезентации активизируют те сущности, знаковыми заместителями которых они являются – они возбуждают в памяти человека связанные с ними концепты [5, с. 159]; что ментальный лексикон – это метафора, обозначающая обширную часть языкового знания, включая элементарных носителей языкового значения и их формы, а также ментальной организации, и наконец, что, по-видимому, следует отказаться от метафоры ментального лексикона как хранилища информации, к которому человек обращается по методу использования обычного словаря [5, с. 152 – 153].

Не представляется состоятельным в свете анализируемого материала и положение, поддерживаемое некоторыми когнитивистами, о включённости энциклопедических знаний в содержание ментального лексикона, в то время как разведение языкового уровня значений и уровня концептуальной репрезентации подкрепляется достаточно обоснованными аргументами, согласно которым смешение семантического знания с концептуальным знанием приводит к неразличению семантических структур и концептуализаций. Индивид может иметь различные виды знания, никак не связанные с семантической структурой языка, а отдельные типы высказываний допускают интерпретации, которые не являются частью чисто языкового значения. В этой связи вполне уместным становится замечание Ч. Филлмора о том, что значение слова может быть понято только через обращение к структурированному фоновому знанию, основывающемуся на опыте и убеждениях субъекта коммуникации.

Таким образом, понятие *ментальный лексикон*, на наш взгляд, можно использовать лишь в качестве обобщающего и недифференцированного при определении типа оперативной памяти субъекта как ментального пространства, объединяющего области конвенциональных значений (*семантический уровень*) и функциональных индивидуальных опор и ориентиров, или личностных смыслов (*внутренняя речь*), актуализированного в процессе коммуникации – при производстве и/или восприятии речи.

В настоящее время понятие «концепта» как информационной структуры, присущей сознанию индивидуума, соответствует «представлению о тех смыслах, которыми оперирует человек в процессах мышления и которые отражают содержание опыта и знания, содержание всей человеческой деятельности и процессов познания мира в виде неких «квантов» знания» [5, с. 90]. При этом отмечается, что концептуальная информация может представляться в сознании индивидуума не только на основе значений языковых выражений, но и ментальными репрезентациями принципиально другого типа – образами, картинками, схемами, сценариями и т.п. Именно поэтому значение языкового выражения, в частности слова, определяется как концепт, «схваченный знаком» (Е.С. Кубрякова). В этой связи можно предположить, что все же более уместно говорить лишь о части (фрагменте) концепта (концептуальной структуры), которую «схватывает знак», поскольку концепты, по мнению большинства исследователей, существуют в ментальном пространстве индивидуума не в виде четких понятий, а как «пучки» представлений, понятий, знаний, ассоциаций, переживаний, которые сопровождают каждое слово и другое языковое выражение. По данному поводу Ю.С. Степанов и отметил, что «... концепты не только мыслятся, они переживаются. Они предмет эмоций, симпатий и антипатий, а иногда столкновений» [9, с. 41].

Данное понимание содержания концепта, на наш взгляд, восстанавливает в правах необходимого компонента научных описаний термин «понятие», утраченный в когнитивных исследованиях или, порою, замещенный в них термином «концепт», ведь именно понятие, в традиционном его представлении, актуализируется значениями языковых выражений. Более того, именно понятие как мысленная характеристика эмпирического объекта познания объективируется в действительности, поскольку в определенном социуме может быть представлено *вербально* и отражать системы знаний о данном объекте, действительные и действенные в этом языковом коллективе и ставшие фокусом в акте коммуникации, вне зависимости от индивидуального опыта, эмоций, впечатлений, ассоциаций и переживаний отдельного человека.

Как отмечает В.З. Демьянков, современном научном метаязыке разграничение концепта и понятия происходит по следующей линии: «*понятия* — то, о чем люди договариваются, их люди конструируют для того, чтобы «иметь общий язык» при обсуждении проблем; *концепты* же существуют сами по себе, их люди реконструируют с той или иной степенью (не)уверенности. ...Своеобразная мода на термин *концепт* в научной и художественной литературе конца XX — начала XXI вв. указывает на интерес к реконструкции тех сущностей в жизни человека, с которыми мы сталкиваемся в обыденной жизни, не задумываясь над их «истинным» (априорным) смыслом. Оказалось, что далеко не всегда можно «договориться» о понятиях: иногда продуктивнее реконструировать привычные смыслы, или концепты, и, на основе сложившихся представлений, старых концептов, не разрушая их, попытаться сконструировать новые понятия» [1, с. 45].

Следовательно, человек как социальный субъект может и не владеть понятием или владеть какой-либо его частью (фрагментом, «наивным» понятием), однако в обществе понятие функционирует в полном объеме благодаря своему закреплению на основе значений языковых выражений, обеспечивающих его понимание всеми членами языковой общности (*со-знание*). Декларируя систему так называемых энциклопедических знаний, наличных в социуме о каком-либо эмпирическом объекте, понятие обладает надындивидуальной природой и исключает эмоциональную и аффективную сферу при их организации как области *со-знания*.

Таким образом, понятие выступает своеобразным ключом к логической организации той или иной концептуальной структуры в ментальном пространстве конкретного человека или же ее части (фрагмента), можно даже утверждать, что понятие — это схема «пучков» ментальных репрезентаций, совокупность ее линий (нитей), индуцируемых при коммуникации «колебанием» узла — точкой, к которой прилагается значение языкового выражения. В принципе, значение языкового выражения и есть данная точка ментального пространства *со-знания* индивидуума, ассоциированная не только с логической схемой знаний, но и с впечатлениями, переживаниями и эмоциями человека, связанными с определенным актом познания мира (с овладением данным знанием) и закреплении этого опыта в индивидуальной психике.

Вполне возможно говорить о том, что указанное теоретическое положение позволяет не только диалектически подходить к проблеме соотношения значения языкового выражения и понятия, но и адекватно представлять всю специфику механизма коммуникации, так как только с учетом ситуации общения, предшествующего контекста и имеющегося фонда знаний (разделенных и личностных) участников коммуникации действительно устанавливается, как и насколько будет актуализировано в общении то или иное понятие, какие «дернутся» нити и, соответственно, в какой степени будут задействованы концептуальные структуры общающихся индивидуумов, а также какой будет «общая (совмещенная) площадь» личностных концептов, определяющая как идеологическую общность коммуникантов, так и успешность самой коммуникации.

Список литературы.

1. Демьянков В.З. *Понятие и концепт* в художественной литературе и в научном языке // Вопросы филологии. 2001. № 1 (7). С. 35 — 46.
2. Залевская А.А. Введение в психолингвистику. — М.: Рос. гос. гуманит. ун-т, 2000.
3. Кибрик А.Е. Очерки по общим и прикладным вопросам языкознания (универсальное, типовое и специфичное в языке). — 2-е изд. — М.: Эдиториал УРСС, 2001.

4. Кобозева И.М. Лингвистическая семантика. – М.: Эдиториал УРСС, 2000.
5. Кубрякова Е.С., Демьянков В.З., Панкрац Ю.Г., Лузина Л.Г. Краткий словарь когнитивных терминов. – М., 1996.
6. Леонтьев А.А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии: Избранные психологические труды. – М.: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001.
7. Мауро Т. де. Введение в семантику. – М.: Дом интеллектуальной книги, 2000.
8. Павлиёнис Р.И. Проблема смысла: современный логико-философский анализ языка. – М.: Мысль, 1983.
9. Степанов Ю. С. Константы. Словарь русской культуры. Опыт исследования. – М.: Школа «Языки русской культуры», 1998.
10. Человеческий фактор в языке: Язык и порождение речи. – М.: Наука, 1991.
11. Эльконина Л., Эльконин Б.Д. Знаковое опосредование, волшебная сказка и субъективность действия // Вестник МГУ. Серия 14. Психология. – М. 1993. № 2. С. 62 – 70.

С.А. Манаенко, г. Ставрополь

СПОСОБЫ ОТОБРАЖЕНИЯ ИНТЕНЦИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ТЕКСТА

В настоящее время приобрели новую эвристическую ценность лингвистические и психолингвистические концепции, опирающиеся на понятие интенциональности как существеннейшего свойства речи. Термином *интенция* обозначается субъективная направленность на определенный объект, то есть активность сознания субъекта. На лингвистическом материале активизировал понятие интенции Дж. Серль, который, учитывая основную характеристику интенций – их направленность на объекты мира, – подчеркнул значение интенций как инструмента соотношения субъекта с внешним миром.

Проникнув в лингвистику через посредство теории речевых актов, концептуальный аппарат которой был в основной своей части успешно приспособлен лингвистами для целей семантического анализа, понятие интенциональности до сих пор не освоено по-настоящему лингвистами. Оно не получило общепринятого лингвистического содержания, соотносимого с его широким философским пониманием. Можно сказать, что лингвистическое изучение «интенционального словаря» на базе современных семантических теорий началось с 70-х годов XX века, а в России особенно актуализировалось в 80-е годы, когда при Институте языкознания начала работать под руководством Н.Д. Арутюновой проблемная группа «Логический анализ языка».

Как справедливо считает И.М. Кобозева, в основе тех языковых явлений, которые ранее характеризовались в терминах модуса, субъективной и объективной модальности, пресуппозиции, условий успешности речевого акта, исходного предположения (установки), оценочной коннотации и ряда других лежат интенциональные состояния сознания говорящего. Существенной частью смысла высказывания, дополняющей его пропозициональное содержание, является более или менее сложный интенциональный комплекс, включающий в себя информацию обо всех интенциональных состояниях сознания говорящего, прямо или косвенно, эксплицитно или имплицитно закодирован-

ных в его языковой структуре. Этот комплекс и имеют в виду, когда говорят об интенциональном компоненте смысла высказывания.

Так, с точки зрения авторов коллективной монографии «Слово в действии. Интент-анализ политического дискурса» [5], интенции могут быть двух уровней: «Интенции первого уровня первичны по происхождению в онтогенезе и непосредственно связаны с особенностями функционирования нервной системы человека. Интенции второго уровня скорее социальны по происхождению и включены в организацию общения между людьми» [5, с. 12]. Таким образом, в субъективном плане активность, направленная на оречевление некоторого содержания, находящегося в сознании субъекта, представляет собою намерение высказаться, то есть интенцию. Некоторые исследователи в подобных интенциях предлагают разграничивать *информационную интенцию* и *коммуникативную интенцию*: «В первом случае речь идет о желании сообщить нечто, во втором – коммуникатор демонстрирует свое желание в явном виде. Обычно обе интенции (особенно в случае вербальной коммуникации) сливаются воедино. Целью коммуникатора является воздействие на представления получателя. Коммуникатор создает конкретное сообщение для конкретного получателя, рассчитанное на данный конкретный момент, на данное конкретное место, на данный конкретный контекст. Центральным в этой цепочке становится понятие релевантности для конкретного индивидуума» [3, с. 118].

Следовательно, интенции второго уровня как коммуникативные связаны с обращением к внешнему миру, и прежде всего к миру людей. Особенность коммуникативных интенций состоит в том, что формы их выражения весьма разнообразны и не всегда стандартны, они могут быть как прямыми, открытыми, так и косвенными, неявными. Многие слова, определенные грамматические конструкции, правила построения текста предназначены для того, чтобы передать окружающим коммуникативные интенции говорящего: одобрение, порицание, угрозу, приказ, просьбу в отношении тех или иных объектов. Именно в этом аспекте представляют интерес положения теории речевых актов, в которой, по существу, проанализированы речевые действия (акты) как способы прямого проявления и выражения коммуникативных интенций. Дж. Остин, отметив, что существуют высказывания, которые ничего не описывают и не утверждают, и, выделив особое явление в речезыковой реальности – речевые акты, фактически выступил против точки зрения, что единственное назначение высказывания – описывать некоторое положение дел или утверждать некий факт.

Установив акты локуции как «говорения» в полном обычном смысле данного слова и перлокуции как осуществления акта воздействия на аудиторию, Дж. Остин не дал исчерпывающего определения иллюкутивному акту, но в то же время трактовал его как то, что говорящий *хотел* сказать, как его намерение, выраженное в словесной форме (*Он доказывал, что...*) (2). Сам Дж. Остин лишь изредка для описания иллюкутивного акта использовал понятие намерения, однако в работах других авторов понятие намерения становится центральным. Так, П.Ф. Стросон распознавание намерений говорящего определяет как необходимое условие адекватного реагирования на его слова: «Говорящий, таким образом, не только несет ответственность за содержание своего намерения, которую несет любой производящий действие человек, у него имеется причина, неотделимая от природы выполняемого акта, сделать это намерение яв-

ным» [6, с. 141]. Представляется существенным заключительное суждение П.Ф. Стросона, согласно которому намерение, будучи общим элементом всех иллокутивных актов, может иметь множество вариантов: «...мы можем охотно допустить, что типы намерения, направленного на слушающего, могут быть очень разнообразными и что различные типы могут быть представлены одним и тем же высказыванием» [6, с. 150].

Намерения, или интенции, более подробно рассмотрены в работах Дж. Серля, который выделил понятие интенционального состояния: «Для начала мы могли бы констатировать, что интенциональность есть свойство многих ментальных состояний и событий, посредством которых они направлены на объекты и положение дел внешнего мира» [4, с. 96]. Далее Дж. Серль отметил, что «понятие интенциональности в равной мере применимо как к ментальным состояниям, так и к лингвистическим сущностям, таким, как речевые акты и предложения» [4, с. 101]. С опорой на данное положение Дж. Серль переносит на интенциональные состояния известные из предыдущих исследований характеристики речевых актов, выделив аспекты, специфичные как для речевых актов, так и интенциональных состояний. Так, если в теории речевых актов различаются пропозициональное содержание и иллокутивная сила, то в интенциональных состояниях – репрезентативное содержание и его психологический модус, то есть каждое интенциональное состояние представляет некоторые объекты и положения дел в связи с верой, страхом, надеждой и т.п. Связь же между речевым актом и интенциональным состоянием заключается в том, что через речевой акт осуществляется выражение соответствующего интенционального содержания, при этом «условия выполнимости речевого акта и выражаемого им психического состояния тождественны» [4, с. 106].

Таким образом, идеи теории речевых актов предполагают новую парадигму понимания сущности речезыковых процессов и направлены на объяснение принципов функционирования языка. Однако в рамках данной теории представлены и анализируются прямые способы выражения коммуникативных интенций: чаще всего это приказы, просьбы, уведомления и т.п., использующие соответствующие глагольные формы. Между тем весь безграничный мир возможных состояний внутреннего мира человека репрезентируется в каждом языке конечным числом слов, в значениях которых зафиксированы состояния, наиболее существенные для жизнедеятельности человека в условиях определенной культурной среды. Семантический анализ слов, обозначающих общие интенциональные состояния (т.е. таких, у которых есть в каждом языке почти точные переводные эквиваленты, см., например, анализ ядра русской эмотивной лексики в [1]), и слов, обозначающих интенциональные состояния, характерные именно для данной лингвокультурной общности и не имеющих точных лексических соответствий в других, убедительно демонстрирует разложимость их значений на более простые составляющие, а, в конечном счете, на те самые «кварки», которые образуют универсальный метаязык описания всех в принципе возможных интенциональных состояний человеческого сознания. В значениях семантически простых, базовых слов «интенционального словаря» конкретных языков эти «кварки» обретают национально-специфическую форму, и уже в этом модифицированном виде входят в качестве семантических компонентов в значение многих полнозначных и служебных слов, а также синтаксических и лексико-синтаксических конструкций, не являющихся средствами первичной номинации интенций – глаголов речи, местоимений, междометий, модальных слов и частиц, побудительных, вопросительных и оптативных синтаксических типов предложений.

Таким образом значительная часть произносимого речевого материала использует совсем другие способы выражения интенций говорящего, но и нестандартные и непрямые способы выражения интенций понятны получателю, поскольку говорящий сам стремится к тому, чтобы его интенции были поняты, иначе цели его коммуникации не достигаются. Именно поэтому говорящий использует такие известные ему языковые средства и приемы, которые, по его предположению, могут дать желаемый результат. Несомненно, что к таким способам и средствам относится и функционирование в роли лексико-семантических конкретизаторов (ЛСК) при подчинительной связи модальных частиц и вводно-модальных слов, осуществляющих в высказывании тот или иной комментарий. Обозначая свои интенции в тексте, делая их доступными для получателя, авторы в то же время могут придавать им языковые формы, осложняющие их трактовку, облекая их в риторические «одежды» или, наоборот, минимизируя.

ЛСК представляют типичный случай минимизации при выражении интенций говорящего в высказывании. И если методика выявления интенций говорящего в тексте, предложенная в коллективной монографии «Слово в действии. Интент-анализ политического дискурса» [5], в первую очередь опирается на учет семантики полнозначных слов при опущении второстепенных уточняющих выражений и характеристик, то на этих же основаниях можно описать именно минимальные единицы выражения интенций, осуществляющие комментарий в сложноподчиненном предложении – лексико-семантические конкретизаторы, представленные дискурсивными словами (ДС) разных классов. При этом сохраняются разработанные в рамках интент-анализа положения о наличии ментальной модели обсуждаемой ситуации у говорящего, в которой содержится информация о текущей действительности, событиях, их участниках, а также долговременные знания о мире, образующие общий контекст; и положение о дескрипторах как лексических единицах или их сочетаниях, обозначающих признак, характеризующий объект, то есть в активной зоне сферы действия ЛСК может быть тот или иной дескриптор, который выделяется, подчеркивается лексико-семантическим конкретизатором и в отношении которого осуществляется определенный комментарий.

Также сохраняет свою значимость и положение о том, что интенции обычно выражаются в косвенной форме и некоторые типы интенций не являются строго независимыми и содержательно смешиваются между собой. В представлении роли ЛСК в сложноподчиненном предложении при выражении интенций говорящего можно опираться на рабочий словарь названий интенций, представленный в указанной монографии, поскольку, как справедливо отмечают ее авторы, использование «готовой терминологии к анализируемому материалу, оказывается более простой работой, чем поиск экспертом характеристики интенции на основе своего чувства языка» [5, с. 94]. Следует отметить, что при выявлении интенции, выраженной в высказывании ЛСК при подчинительной связи, надо учитывать также такие особенности семантики модальной частицы или вводно-модального слова, функционирующего в данном качестве, как особенности сферы действия и ее границы (левый контекст, активная зона, представленная дескриптором, и правый контекст).

Таким образом, ЛСК при подчинительной связи, выраженные вводно-модальными словами и модальными частицами всех классов ДС, представляют способ минимизированного, неявного отражения коммуникативных интенций говорящего в тексте. Семантико-синтаксические особенности организации сложноподчиненного предложе-

ния и свойства модальных частиц и вводно-модальных слов, использующихся в них в качестве ЛСК, определили следующий круг коммуникативных интенций, отражение которых возможно в этих условиях: информация, анализ (+), анализ (-), критика, дискредитация, предупреждение, противостояние, размежевание, отвод критики (смягчение позиции), самоохранение (осторожность), кооперация, побуждение.

ЛСК, представленные вводно-модальными словами и модальными частицами I и II дискурсивных классов, в зависимости от типа сложноподчиненного предложения, особенностей сферы действия и поляризации контекста отражают коммуникативные интенции информация, анализ (+), анализ (-), критика, предупреждение. Соответственно, ЛСК, представленные ДС III класса, отражают в сложноподчиненном предложении коммуникативные интенции информация, анализ (-), предупреждение, противостояние, дискредитация, осторожность. Возможность отражения одних и тех же интенций ЛСК, выраженными ДС III и ДС I и II классов, зависит во многом от особенностей сферы действия применяемых в данном качестве модальных частиц, а также коммуникативного статуса комментария, осуществляемого ими. ЛСК, выраженные модальными частицами и вводно-модальными словами IV дискурсивного класса, при функционировании в сложноподчиненном предложении отражают коммуникативные интенции говорящего побуждение, смягчение позиции, кооперация, размежевание. Модальные частицы *мол*, *дескать*, *якобы* отражают по две интенции.

Коммуникативные интенции, которые способны отражать в качестве ЛСК в сложноподчиненном предложении модальные частицы и вводно-модальные слова, предопределяют определенные параметры отношений авторской (личностной) модальности, которые ЛСК могут реализовывать в высказываниях, организованных на основе сложноподчиненного предложения.

Список литературы.

1. Иорданская Л.Н. Попытка лексикографического толкования группы русских слов со значением чувства // Машинный перевод и прикладная лингвистика. Вып. 13. – М., 1971.
2. Остин Дж. Л. Слово как действие // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. XVII. – М., 1986. С. 22 – 131.
3. Почепцов Г.Г. Теория коммуникации. – М.: Центр, 1998.
4. Серль Дж. Природа интенциональных состояний // Философия, логика, язык / Под ред. Д.П. Горского и В.В. Петрова. – М., 1987. С. 96 – 126.
5. Слово в действии. Интент-анализ политического дискурса / Под ред. Т.Н. Ушаковой, Н.Д. Павловой. – СПб.: Алетейя, 2000.
6. Стросон П.Ф. Намерение и конвенция в речевых актах // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. XVII. – М., 1986. С. 130 – 150.

А.В. Родионова, г. Ставрополь

ОСОБЕННОСТИ ЯЗЫКОВЫХ СРЕДСТВ РОМАНОВ Ф.М. ДОСТОЕВСКОГО

Изучение языка того или иного писателя привлекает многих исследователей. Оно позволяет раскрыть и описать своеобразные лингвистические приемы, используемые

автором, языковые “изыски”, создающие неповторимый авторский стиль и свидетельствующие о мастерстве и оригинальности его создателя.

Язык и мир существуют в неразрывном комплексе: анализируя язык, мы раскрываем мир мысли автора, а, воссоздавая мир, мы погружаемся в творческую стихию его языка, равномошного современному русскому национальному языку. Идейное богатство произведений писателя и особенности его языка, во многом предвосхитившие сегодняшнее состояние русского языка, стало данностью даже бытового сознания нашего современника.

Наше обращение к творчеству Ф.М. Достоевского и попытка проанализировать его идиостиль, который нашёл своё отражение и в его синтаксисе, продиктованы возможностью заглянуть “за” язык, т.е. через слово писателя проникнуть в его миропонимание.

Читая произведения Ф.М. Достоевского, человек XXI века, воспитанный на современных, зачастую нормативно подсушенных, редакторски причесанных, информативно однозначных текстах, поражается прежде всего богатством, разнообразием и выразительной силой языка писателя, его великолепной, завораживающей читателя «неправильностью», его «разговорностью», граничащей временами с косноязычием, его информативной неисчерпаемостью и многозначностью.

Проблема изучения языка Ф.М. Достоевского кажется неисчерпаемой. Ее решение предполагает исследование всех трех ипостасей языка: языка-текста – как совокупности всех текстов автора, особенностей их структуры и интерпретации; языка-системы, т.е. поуровневый анализ и описание системных закономерностей словоизменения, словообразования, семантики, сочетаемости, синтаксиса и стилистики; языка-мира – как мира автора, мира его персонажей, мира людей его эпохи, мира русского человека вообще, т. е. мира русскости.

Так, например, «Достоевское» построение эпизодов и психологических состояний персонажей по принципу «крещендо» достигается разнообразными языковыми средствами. Одним из таких средств является ритмическое перечисление разнородных фактов с возрастанием интонации к концу фразы.

Нарастающее нанизывание свойств описываемого предмета или ситуации, достигающее предельного насыщения характеристик, чаще всего осуществляется повторением какой-то одной части речи – прилагательного, существительного, реже – наречия («Торжество самосохранения, спасение от давившей опасности – вот что наполняло в эту минуту всё его существо, без предвидения, без анализа, без будущих загадываний и отгадываний, без сомнений и без вопросов») [1, с.113]. Однако независимо от предмета описания, независимо от части речи, которая используется для повтора, завершается такого рода перечислительное «нанизывание» по принципу «крещендо» почти всегда той или иной психологической характеристикой внутреннего состояния наблюдателя.

Другая особенность индивидуальной речевой деятельности – отражение авторской вариации общезыковых норм сочетаемости слова, ассоциированных с ним грамматических, лексических и лексико-семантических правил участия в свободных и устойчивых, в частности во фразеологических словосочетаниях.

Для каждой отдельной языковой личности авторская фразеология заимствуется из общенациональной, в процессе заимствования становится неотъемлемой принадлежностью ее лексикона и тезауруса, а затем и строевым материалом для её текстов.

Крылатые выражения, особенно созданные самим автором и получившие распространение в текстах других авторов, являются источником для расширения словаря литературного языка.

Не менее интересным является вопрос о роли цитаты в художественном мире Ф.М. Достоевского и авторское словоупотребление как автоцитирование. Отношение Ф.М. Достоевского к цитате, тесно связанное с его отношением к слову вообще, не совсем обычно даже для писателей высочайшего уровня художественности. Как за словом всегда видится ему мир и его творец, так за цитатой для него всегда встаёт художественный мир и его творец, цитата всегда оборачивается присутствием в тексте Достоевского всей полноты творческого универсума и даже – прозвучанием (предчувствием и пониманием) творящей личности цитируемого автора.

Цитата в произведениях Ф.М. Достоевского существует совершенно иначе, чем у других писателей. Цитата у него всегда является отсылкой к иному универсуму, своеобразным «входом» в определённое художественное и идеологическое пространство – в пространство цитируемого текста. Причём смысловые «параметры» этого пространства интерпретируются Достоевским столь глубоко, что читатель слишком часто так и остаётся лишь при «входе», не решаясь следовать за автором в бездонную глубину, открываемую в цитируемом тексте. Это нередко происходит и тогда, когда речь идёт о текстах самого Ф.М. Достоевского.

Цитата – от латинского *cito* – вызываю, привожу. Для Достоевского цитата – всегда возможность создать дополнительное измерение в творимой им «вторичной реальности», двумя-тремя словами соединить мир своего романа с иным миром, который тем самым начинается в его романе подспудно присутствовать и оказывать на него воздействие. Цитата для Ф.М. Достоевского – род заклинания, которым он вызывает, словно духов, приводит в свой текст чужие образы. Это возможность огромного расширения смысла, так как всё богатство значений и ассоциаций процитированного произведения вбирается им в текст посредством цитаты [3, с.153-154].

Стиль Достоевского – это стиль, в котором ясно проступает стремление к стимулирующей мысль читателя незаконченности. Это стиль, рассчитанный на то, чтобы провоцировать у читателя свои выводы, заключения и размышления. Достоевский недоговаривает, намекает, выражается как бы неточно и вместе с тем с какой-то поражающей утонченностью. Он заставляет читателя думать и делать свои выводы.

Заставляют задумываться читателя и различные уточнения, вводимые очень часто с помощью союза *но*: «Лицо у ней было простодушное, но вовсе не простоватое» [2, с. 83]. Что это значит? Значит ли это, что лицо ее было не «простое» – имело черты аристократичности при известной открытости и доброте? Или это означает, что простодушные лица не переходило в глупость? Но тогда почему такое резкое противопоставление одного другому («но вовсе не»). Кажется, что Достоевский нарочно оставляет эту неопределенность и незаконченность мысли, зыбкость фактуры.

Поразительны и многозначительны у Достоевского эти «но», которыми он уснащает свое изложение, создавая неожиданные противопоставления.

Своеобразный лаконизм, точность и динамизм придают языку Достоевского особые, индивидуальные сочетания глагола или существительного с предлогом. Достоевский часто прибавляет предлог там, где он не требуется по языковым нормам, или

ставит предлог, необычный для тех идиоматических сочетаний, в которые он обычно входит. Тем самым создается впечатление торопливости речи, неряшливых и как бы неумелых поисков точности и вместе с тем найденности необходимого нюанса.

Вот несколько примеров: «побывать к нему» [2, с.188], «побывать к ней» [194], «обаяние его на нее», «себя подозревал... пред нею» [2, с. 57]. Достоевский очень часто употребляет глагол «слушать» и «подслушивать», «прислушиваться», но вот в каких не принятых в русском языке идиоматических сочетаниях: «слушать на лестницу» [2, с.120], «прислушивался на лестницу» [2, с.119], «подслушивал к нему» [2, с.54], «ужасно умела слушать» [22,с.193], «сильно слушал» [2, с.23].

Нарушения норм идиоматики у Достоевского постоянны. Так, в «Преступлении и наказании»: «мне было как-то удивительно на него» (Достоевский 1996: 60), «я видел и сильно думал» [2,с. 62], «ни полсловечком не участвовал» [2, с.175], «я слишком сумел бы спрятать мои деньги» [2,с. 69].

Добавления предлогов к глаголам, которые этого не требуют, создают у Достоевского особую связанность, цельность речевого потока. Эта цельность и связанность достигается, впрочем, и другими приемами: например, *эпитетами*, которые формально относятся к одному слову, но в то же время с какой-то стороны определяют и другое. Вот пример, «спальня, густо отделенная от этой комнаты занавесью» [2, с.126]. Ясно, что именно занавесь была густая. Или другой пример: «деревья густо и перекатно шумели» [2, с.223]. Густой шум деревьев указывает на то, что сама роща была густой. Эпитеты у Достоевского очень часто относятся к чему-то другому – соседнему по ситуации и смыслу.

Стимулирует читательские размышления и *сочетание разнохарактерных эпитетов*, объединяющихся на какой-то высшей ступени. О Лизавете Ивановне говорится, что это была «высокая, неуклюжая, робкая и смиренная девка» [2, с.34]. «Высокая» – какой-то внешний признак людей автор объединяет с внутренними качествами, качествами характера.

Иногда значение слов становится ясным далеко не сразу. Оно оказывается очень емким, имеющим какие-то своеобразные оттенки, понятные только в свете всех развивающихся событий. Подросток говорит: «...я торопился их убедить и перепобедить» [2,с. 49]. Слово «перепобедить» воспринимается вначале как игра созвучием со словом «убедить», но за созвучием кроется особый смысл: подростку необходимо в компании на квартире Крафта не только убедить гостей, но и заставить их уважать себя.

Вообще Достоевский любит *слова с неопределенным значением*, которое угадывается читателем по контексту и при этом обязательно не до конца: «Геперешнее поколение людей передовых несравненно нас загребистее» [2,с.106]; «Этот тугой, чрезвычайно строгий человек» [2,с.224].

Стремлением экспериментировать с языком, создавать необычайные словосочетания, заставляющие задумываться и выявлять в явлениях какие-то новые стороны и новые связи, может быть объяснена и его любовь к *каламбурам* не только в речах действующих лиц, но и в речи от автора или рассказчика.

Достоевский любит каламбуры даже тогда, когда они, казалось бы, совсем неуместны: «Эта неожиданность произвела эффект в не готовом к тому или, лучше сказать, в готовом, но не к тому, обществе» [2,с.318]. Каламбуры Достоевского не рассчитаны на смехо-

вой эффект. Игра словами одного корня или близких по звучанию, но не по значению используется Достоевским для каких-то неясных, но очень глубоких сопоставлений. Вот пример. Один из персонажей говорит о самоубийцах, которые убивают себя «с рассудка». Рассказчик-конфидент спрашивает: «Да разве есть такие, что с рассудка?» Он отвечает: «Очень много. Если б предрассудка не было, было бы больше» [2, с.93].

Чрезвычайно близка к каламбурам Ф.М. Достоевского его манера *объединять одним глаголом* (впрочем, иногда с двумя значениями) совершенно разные и, казалось бы, этим способом *не соединимые понятия*: «молодой парень, ужасно глупый и ужасно много говоривший» [2, с.78]; «я ужасно о многом переставал как-то сметь говорить, и наоборот, мне было ужасно хорошо в ее комнате» [2, с. 193]; «усталый и от ходьбы и от мысли» 64); «болезненная девушка чрезвычайной красоты, а вместе с тем и фантастичности» [2, с.56]. Примеры подобного рода уже приводились в литературе о Достоевском. Но приводились только наиболее резкие и заметные примеры, между тем все изложение у Достоевского пронизано такими соединениями, только менее заметными.

Эпитеты служат у Достоевского также средством не только метко охарактеризовать явление, но и заставить над ним задуматься: «самая яростная мечтательность» [2, с.73] – в противоположность обычному и сентиментальному представлению о мечтательности – тихой, задумчивой и мирной; «грязно необразованный» [2, с. 77] – в противоположность представлению о неиспорченности и чистоте людей, близких к природе, не испорченных цивилизацией; «замысловатое расположение духа» [2, с. 105]; «злая веселость» [2, с.27] и пр.

Сложные стилистические ходы Ф.М. Достоевского, нарушения языковых норм, перекрестные связи слов и прочее согласуются со всем его художественным мышлением.

Список литературы.

1. Гришин Д.В. Афоризмы и высказывания Ф. Достоевского. – Мельбурн, 1961.
2. Достоевский Ф.М. Преступление и наказание: Роман – М., 1996. – 704 с.
3. Касаткина Т. О творящей природе слова в творчестве Ф.М. Достоевского как основа реализма в высшем смысле. – М., 2004.
4. Караулов Ю.Н., Гинзбург Е.Л. Язык и мысль Достоевского в словарном отображении// Словарь языка Достоевского. Лексический строй идиолекта. Вып.1 – М., 2001.

И.А. Скрипак, Е.А. Макаренко, г. Ставрополь МЕТАФОРА В НАУЧНОМ ДИСКУРСЕ

Как известно, термин метафора используется в двух значениях – как результат и реже как процесс. Именно этот последний, деятельностный аспект метафоры самым непосредственным образом связан с когнитивной деятельностью сознания.

В последние десятилетия центр тяжести в изучении метафоры переместился из филологии, в которой преобладали анализ и оценка поэтической метафоры, в область изучения практической речи и в те сферы, которые обращены к мышлению, познанию и сознанию, концептуальным структурам, моделированию искусственного интеллекта. В метафоре стали видеть ключ к пониманию основ мышления и процессов создания не только национально-специфического видения мира, но и его универсального образа.

О метафоре написано множество работ, попытки создания когнитивных теорий метафоры делались лингвистами разных направлений, как отечественными (В.В. Виноградов, А.А. Потебня, Н.Д. Арутюнова, В.Н. Телия), так и зарубежными (Э. Кассирер, Х. Ортега-и-Гассет, П. Рикер, М. Блэк, Дж. Серль, Дж. Лакофф, М. Джонсон и др.).

Увеличившийся интерес к когнитивистике во всех гуманитарных областях знания, дает толчок к изучению метафоры принципиально на новом этапе, т.к. когнитивисты изучают мыслительные процессы, а мышление метафорично по своей сути.

В то время как на протяжении XX века многие лингвисты считали метафору неуместной в научном стиле, сегодня большинство ученых приходят к пониманию, что метафора не просто поэтическое изобретение или риторическое украшение, но и способ мышления. Не только наша повседневная, но и научная концептуальная система глубоко метафорична по своей природе.

В процессе поиска новой научной мысли, идеи, альтернативного способа решения, отражения новых связей и отношений между явлениями объективной действительности на помощь ученому приходит метафора. Метафора помогает исследователю не только познавать связи и отношения объективной действительности, но и, обозначая их в наглядно-чувственной форме, выразить субъективно-оценочное отношение к исследуемому объекту. Метафора нередко дает толчок к познанию, стимулирует мыслительную деятельность, активизирует творческое воображение.

Метафора позволяет достичь одновременно двух целей: образности и краткости. Существование значений (основного и переносного) дает возможность создавать метафоры, в основе которых лежит сопоставление двух смысловых планов. Метафора активно возбуждает мыслительную деятельность читателя. Ученый, изучая действительность и относясь к ней как к предмету наблюдения, отбирает для метафорических контекстов не экзотические факты языка, а то, что удачно дополняет описание. В основу метафоризации может быть положено сходство самых различных признаков предметов: цвета, формы, объема, положения в пространстве и времени и т.д.

Отражая объективные свойства исследуемых явлений, текст научного дискурса передает и отношение ученого к предмету изучения. При анализе этого экспрессивного средства следует иметь в виду его рациональный характер, который проявляется и в использовании метафоры.

Метафора в мыслительной деятельности, естественно, находит отражение в научной речи. Однако, можно предположить, что здесь ее функционирование своеобразно. Анализ общеязыковых и речевых метафор показал, что в научном дискурсе преобладают общеязыковые метафоры. Например:

Второй этап в развитии когнитивных наук, в том числе и когнитивной лингвистики, называют еще и «дискурсивным переворотом»: в центре исследований становятся не слово и предложение, а дискурс, при этом синтаксис вытесняется с первого плана семантикой. [4, с. 26].

Поэтический язык выдвигает на первое место представления, вызываемые словом, широко пользуется его звуковым строением и применяет понятие... [5, с. 99].

Метафоры, содержащиеся в этих высказываниях, помогают авторам наглядно и убедительно выразить научную мысль, которая могла бы быть недостаточно полно и глубоко понята читателем, если бы авторы не обратились к приему метафоризации.

Общеязыковая метафора обычно лишена субъективно-оценочного момента, в силу чего она является приемлемым языковым материалом для выражения логически аргументированной научной мысли. Следует отметить и тот факт, что многие общеязыковые метафоры, рассматриваемые как стертые, «потухшие» и утратившие свою изобразительную ценность в художественной речи, в научной речи актуализируются как элементы, обладающие высокой степенью экспрессивности. Например:

Эта плодотворная идея прошла через все искусство XX века, сделав читателя «понимающим», постоянно вступающим в акт «сотворчества».

... эта многозначность пришла из символизма и укоренилась в искусстве XX века.

Парадигма, на основе которой строилась теория творчества символизма, имела непосредственную направленность к творчеству.

...обыденный смысл слова – внешний покров, а изнутри бьет энергия первобытно-стихийной, знаменательно-действенной силы. [5, с.100-103].

Своеобразие метафоры в научной речи заключается в том, что в ней всегда есть момент неожиданности, необычности, непредсказуемости. Появление метафоры на фоне достаточно сухого, логизированного языка останавливает внимание читателя, будит его мыслительную деятельность, активизирует его творческое воображение, способствует глубокому усвоению научной мысли. Например: *Именно включенность человека, ... в анализ лингвистического объекта и придает новую эвристическую ценность научным изысканиям, не расщепляет данный феномен на отдельные объекты различных гуманитарных дисциплин, а цементирует, раскрывает в единстве различных аспектов анализа...* [4, с. 2].

В этом высказывании соединены в словосочетание слова “феномен” и “расщепляет” и “цементирует”, семантика которых как бы “сопротивляется” такому соединению. Именно это отсутствие семантического согласования и делает эту метафору необычной, способствует интенсификации экспрессивности всего высказывания. В данном примере мы наблюдаем случай использования речевой метафоры, созданной необычным, окказиональным сочетанием слов. Экспрессивная окраска всего высказывания создается не эмоциональностью самих слов, а сведением контрастных, семантически несочетающихся обычно лексем в один метафорический образ, четко передающий в образной форме конкретную характеристику описываемого объекта.

Речевая метафора в современной научной речи – это, чаще всего, неразвернутая метафора, созданная, на основе одного образа, хотя встречается и развернутая метафора, которая передает ряд образов, один из которых является центральным. В научном произведении речевая метафора появляется скорее как дополнительное средство для придания аргументации большей убедительности. Тот факт, что в научном изложении речевая метафора имеет вспомогательный характер, подтверждается следующим обстоятельством: при использовании метафоры автор научной статьи в ряде случаев сначала формулирует свою мысль строго логическим способом, а затем как бы в подтверждение вышесказанного, прибегает к использованию метафоры, которая дает эмоционально-субъективную оценку ранее высказанной мысли.

Однако, несмотря на такой вспомогательный характер речевых метафор, в научном произведении они выступают более ярко и выпукло, нежели в художественном. Это явление объясняется, по-видимому, законом контрастности. В научных работах,

которые строятся в плане логических доказательств, появление оригинальной метафоры немедленно приковывает к себе внимание читателя. Например:

Слово поэта – тогда обращенное в вечность слово, когда оно направлено не только на связи и ассоциации в пределах символизма как большого текста, но и инверсионно нащупывает связи с первыми великими установочными словами – вечными словами.

Слово – кристалл человеческой культуры... [5, с. 99].

Вызвано это было тем, что когнитивная наука первого поколения, пропитанная картезианским дуализмом, сделала упор на универсальный характер человеческой когниции, которая, якобы, коренится в наследственной генетической программе. [2, с.19].

В данном примере мы наблюдаем также общеязыковые метафоры «сделать упор на...», «корениться в ...».

Метафорические высказывания в научном тексте можно отнести к языковым средствам текстового уровня. Одной из основных категорий текста (по И.Р. Гальперину) является глубина текста, или подтекст. Этот признак текста связан с проблемой взаимопонимания при общении [1, с.105], необходимый для реализации прагматических задач. На стадии освоения новой предметной области очень важно совместить субъективные способы использования понятий с общепринятыми в данной науке.

Метафора позволяет эксплицитно представить подобное взаимодействие, подчеркивает условность отождествления нетождественных сопоставляемых объектов, является одним из способов толкования какого-либо научного понятия. Это рождает как бы исподволь новую информацию, раскрывает новые стороны содержания понятий, заключенных в структуру метафоры. Этот специфический характер метафоры, демонстрирующий сочетание объектов, принадлежащих к разным языковым рядам, отражается и в ее структуре. Метафора как термин понятийно точна, однозначна, объективна, а как образ приблизительна, неоднозначна, субъективна, произвольна. Например:

В качестве «порождающей среды» для идей и концепций в области современной лингвистики Е.С. Кубрякова полагает такие общие установки, как экспансионизм, антропоморфизм, неофункционализм и экспланаторность. [4, с.26].

Многие авторы исследуемых работ научного дискурса стремятся нарушить его языковые каноны и выразить субъективное отношение к исследуемому предмету. С этой целью ими используется оригинальная метафора не только для оценки какого-либо явления, но и для характеристики самого предмета исследования и определения его свойств. В результате ограничений, которые накладываются на метафору спецификой научного дискурса, она становится языковым средством для выражения подчеркнутой логичности. В плане выражения смысловой точности научной мысли мы отмечаем большие возможности глагола, метафоризация которого наблюдается во всех анализируемых научных текстах.

Глагольная метафора сама по себе близко стоит к предложениям, поскольку глагол обладает ярко выраженной предикативностью, и в целом характеризует все метафорическое высказывание, формируя и реализуя метафорический смысл. Например:

Информационные средства и социальные институты... находятся под прессом власти информационного монополизма.

Любой дискурс порождает текст... [4, с. 25-34].

Н.Ф. Крюкова выделяет несколько особенностей метафоризации в научном тексте:

Во-первых, в основе метафоризации лежит механизм создания подобия, а не установления тождества свойств объектов. При этом рождается новый смысл и исключается произвольность толкования нового метафорического термина.

Во-вторых, содержание метафорических высказываний в науке относится не столько к самим реально существующим объектам, сколько к отношениям между понятиями.

В-третьих, большей частью метафоры вводятся первоначально с целью пояснения [3, с.126-127].

Таким образом, можно сделать заключение, что метафора в научных трудах служит действенной когнитивной моделью, фиксирующей как сознательные, так и подсознательные движения мысли ученого.

В современном научном дискурсе метафоризация служит источником пополнения и обогащения терминологии. В научных текстах лингвистического профиля широко используются общеязыковые метафоры, которые в силу отсутствия в ней субъективно-оценочного момента является приемлемым языковым материалом для выражения логически аргументированной научной мысли. В научном дискурсе метафора служит в основном для описания объекта исследования.

Список литературы.

1. Кожина М.Н. О речевой структуре функционального стиля и методах ее изучения // Проблемы лингвистической стилистики. Тезисы докладов /26-28 марта 1979 г./ – М., 1979. – С.59-62.
2. Кравченко А.В. Гипотеза Сепира-Уорфа в контексте биологии познания // Вопросы когнитивной лингвистики. – Тамбов, 2007. Вып.1.
3. Крюкова Н.Ф. Метафорика и смысловая организация текста. – Тверь, 2000.
4. Манаенко Г.Н. Когнитивные основания информационно-дискурсивного подхода к анализу языковых выражений и текста. //Язык. Текст. Дискурс. Межвузовский научный альманах. Вып.3. – Ставрополь, 2005.
5. Штайн К.Э. Философия слова в метапоэтике символизма. //Язык. Текст. Дискурс. Межвузовский научный альманах. Вып.3./ Ставрополь, 2005.

Л.Н. Стрельникова, г. Ставрополь

О ЛИЧНОСТИ И ДУХОВНЫХ ТРАДИЦИЯХ В ДЕТСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

К.Д. Ушинский писал: «Если мы хотим достигнуть какой-нибудь цели воспитания, то должны прежде сознать эту цель <...>» [7, с.21]. Следовательно, педагогу, прежде всего, необходимо ясно представлять, что должна давать ученику современная школа, каков смысл ее деятельности, в чем ее основные задачи? И если в советский период эти вопросы решали просто – надо учиться, учиться и учиться, так как достойным гражданином можно стать лишь тогда, когда обогатишь свою память знанием тех богатств, которые выработало человечество, то сейчас этого недостаточно. Успех сегодняшнего просвещения будет зависеть от совмещения обучения и воспитания, а также от того, насколько ясно мы отдадим себе отчет в том, какие задачи ставит современная школа и каким должен быть конечный ее результат. А задача современной школы состоит в воспитании *личности*. Именно школа должна заложить основы духовного,

нравственного и научного знания учащихся, подготовить ребенка к гуманной, активной жизни среди людей, воспитать такие человеческие качества, которые давали бы ему возможность вести в современных условиях полноценную духовно-практическую жизнь.

Личностью мы можем называть того, кто ощущает свое высокое человеческое достоинство, кто осознает свою глубокую причастность к людям, к Отечеству, к народу. Это человек, в котором мощно выражены человеческие качества – совести, чести, воли, достоинства. А подлинно прекрасного человека отличает духовность. *Духовность* – это «способность бескорыстного, самоценного стремления к абсолютной Истине, добру и красоте, осуществление этого стремления в жизни и осознание его как отличительного признака подлинно человеческого в человеке» [7, с.36]. Наши предки понимали под духовностью незримую связь человека с Богом, ту связь, которая возможна, потому что человек имеет бессмертную душу. «Высшая идея на земле лишь одна, а именно – идея о бессмертии души человеческой, – писал Ф.М. Достоевский, – ибо все остальные «высшие идеи» жизни, которыми может быть жив человек, лишь из нее одной вытекают» [4, с. 178].

Сегодня важно понять, что наша средняя школа будет успешно развиваться тогда, когда определяющим станет духовное направление ее развития. Этого требует жизнь. Это понимали и первые детские писатели, формировавшие детскую литературу в XVIII – XIX столетиях, создававшие свои произведения для детей, поднимая их на уровень духовно-практического отношения к человеку, к нашему обществу и природе.

Проблема воспитания человека всегда была и остается главной в истории развития человеческой мысли, она находится в центре внимания великих умов человечества. Вопросы воспитания и образования являлись важными и для детских писателей. Их заботы о судьбах народа, высоко развитое чувство гражданственности отражены на страницах произведений для детей, в которых они выступают на стороне добра, правды, совести, борются с общественными пороками, стремятся разрешить острейшие вопросы жизни и нравственности.

Духовно-эстетический подход в воспитании детей средствами литературы наглядно прослеживается в творчестве Н.М. Карамзина, В.А. Жуковского, В.Ф. Одоевского, А. Погорельского, А.С.Шишкова и многих других, несмотря на то, что период конца XVIII – начала XIX в.в. был сложным в процессе формирования русской детской литературы, на которую достаточно сильно влияла западная литература. Создание А.С. Шишковым на рубеже веков произведений для детей послужило важным этапом в развитии детской литературы, так как они благотворно действовали на ребенка, развивая его умственные способности, нравственные качества и эстетические чувства. Кроме того, они имели общую цель – подготовить человека, хорошо развитого интеллектуально и морально, воспитанного и готового потрудиться во славу Отечества. Поэтому содержание его «Собрания детских повестей» соответствовало уровню духовно-нравственного развития читателя-ребенка. И хотя произведения писателя отличались открытой дидактичностью и нравоучительностью, но все же в них он стремился научить и воспитать ребенка на конкретных живых образах, а также открыть перед юным читателем новый мир явлений.

Составной частью произведений всех жанров в творчестве А.С. Шишкова является присутствие библейской тематики, вернее, образа Всевышнего. Для литературы

конца XVIII – начала XIX века это было важным моментом в изображении действительности, в детской литературе это особенно ярко выражено. И.Г. Минералова пишет: «Можно не сомневаться, что в целом духовная литература воздействует и на сознание, и на эмоции, и, пожалуй, на всю человеческую природу вообще значительно сильнее, чем светская. Она изначально направлена на преодоление нравственно негативного в человеке. Но сакральное не замкнуто в себе самом, не есть сфера, ограниченная слишком узкими рамками. Книга книг, Святоотеческое наследие, Псалтирь существуют как в культе, так и в художественном сознании русской культуры» [5, с.117].

А.С. Шишков в доступной форме говорит детям, что в душе каждого человека, большого или маленького, должен быть Бог, потому, что «Он – Спаситель всего мира» [3]. И ребенок – герой произведений писателя несет в своей душе этот образ Бога, ищет у него защиты, помощи (*«Божия любовь»*, *«Набожные дети»*, *«Настюша и Николаша»*, *«Раскаяние»*, *«Щастливо уроки, преодоленное на злое дело покушение»* и другие). Духовно-нравственные уроки, которые выносят действующие лица рассказов А.С. Шишкова, касаются не только их самих, но и всех людей на свете. Простым и доступным языком писатель ведет разговор с детьми о важнейших нравственных, эстетических и философских категориях – о добре и зле, о радости и горе, о жизни и о смерти.

Завет Христа: «Все, что имеешь, продай и раздай нищим, и будешь иметь сокровище на небесах» [3, с. 89] звучит в рассказах писателя. И еще одна Евангельская истина проходит через его произведения, в которой говорится, что других нужно любить как себя, и это очень важно. Об этой истине вспоминает и герой рассказа Ф. Достоевского *«Сон смешиного человека»*, странствующий во сне.

Наследие А.С. Шишкова продолжило свое существование в творчестве других великих писателей второй половины XIX века – К. Ушинского и Л. Толстого и через их произведения продолжает служить делу образования ребенка, его всестороннему развитию. И что интересно, автор не боится быть уличенным в сентиментальности, в открытой дидактичности, назидательности (типичной для детской литературы XIX столетия), т.к. духовный мир ребенка многообразен: «честный хлеб поучения и чистый сахар умиления бывают необходимы ему среди более сложных интеллектуальных блюд» [2, с. 46].

... Прошло время. Изменились взгляды людей на жизнь. И литература для детей уже не рассматривается как литература духовно-нравственная в целом, но то разумное слово, которое было сказано А.С.Шишковым в его произведениях, продолжает существовать и сегодня в произведениях К.И. Чуковского, Г. Снегирева, В. Берестова и других русских писателей-современников. «Знакомство ребенка со Священной историей не ставит своей целью пробуждение у него интереса к собственно религиозной стороне читаемого. В XIX – XX вв. Библия в широком смысле и Евангелие, в частности, существуют в «зашифрованном виде» во множестве художественных произведений для детей» [5, с.78]. Задача современного учителя – ликвидировать свое невежество в религиозных вопросах и, даже будучи атеистом, подходить к вопросам религии с высоты подлинной культуры.

Если современное человечество не будет стремиться к доброумному совершенствованию окружающего мира, если люди не сумеют прийти к гармонии общественных и личных отношений в обыденных и экстремальных обстоятельствах, если не будут возрождены добрые семейные, религиозные и другие духовные традиции и не

восстановятся утраченные критерии нравственности, вечные общечеловеческие качества: *стыд, совесть, честь*, понятия *добра и зла*, в конкретных исторически сложившихся формах, то человечество погибнет. Духовного возрождения невозможно достичь, если не поднимется уровень духовно-практического отношения к человеку, к нашему обществу, природе.

Список литературы.

1. Баевский В.С. История русской поэзии: 1730-1980. Компендиум. – М., 1996.
2. Борисова М. Два лукошка со стихами. // Детская литература, № 11, 1978.
3. Давыдова Н.В. Евангелие и древнерусская литература. – М., 1992.
4. Достоевский Ф.М. Дневник писателя за 1876 г. Ноябрь – декабрь// Полн. собр. соч.: в 30 т. – Л., 1982. – Т.24.
5. Минералова И.Г. Детская литература. – М., 2002.
6. Стоюнин В.Я. Исторические сочинения. Александр Семенович Шишков. – СПб., 1880.
7. Троицкий В.Ю. Словесность в школе. – М., 2000.
8. Шишков А.С. Собрание детских повестей. Ч.1-2. – Спб., 1806-1807.

РАЗДЕЛ VII

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

Е.Г. Баленко, М.Ю. Лещенко, Ростовская область, п. Персиановский

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ ФИЗИКЕ И МАТЕМАТИКЕ В СОВРЕМЕННОМ ВУЗЕ

Научно-технический прогресс способствовал развитию народного хозяйства внедрением новых достижений техники и технологий. Каждый специалист сельскохозяйственного производства должен уметь использовать в работе современные информационные технологии, с которыми он знакомится на протяжении всего периода обучения, начиная с первого курса при изучении общеобразовательных дисциплин и до выпуска. Таким образом, актуальным является использование информационных технологий в обучении, в частности, в преподавании физики и математики.

С этой целью нами применяются современные интерактивные технологии и мультимедийные обучающие ресурсы, которые мы реализуем в специализированной аудитории, оснащенной современным мультимедийным оборудованием с интерактивной доской.

Для проведения такого рода занятий необходима большая подготовительная работа. Использование мультимедийного оборудования при обучении физике и математике в вузах пока еще не получило достаточно широкого распространения. Мало публикаций, разработок и методических материалов по данной теме, поэтому приходится разрабатывать методику проведения занятий практически с «нуля».

Сначала составляется конспект лекции или практического занятия, содержащий краткую теорию, основные формулы, чертежи, рисунки, видеофрагменты, анимации. Обычно такое занятие подготавливается в форме мультимедийных презентаций с использованием программ Power Point из пакета Microsoft Office. Такая программа достаточно простая в применении позволяет легко создавать презентацию к занятию. В качестве демонстрационных материалов нами используются имеющиеся в продаже мультимедийные диски, материалы в сети Интернет и собственные разработки.

Нами собран набор лазерных компакт дисков (CD), посвященных физике и математике. Среди них мультимедийные учебные курсы компании «Физикон»: «Физика в картинках», «Открытая физика 1.0», «Открытая физика 2.0», «Открытая математика», «Подготовка к ЕГЭ по физике», «Подготовка к ЕГЭ по математике», а также «Полный курс физики 21 века» (Л.Я. Боровский) и «Универсальный математический решатель», «Виртуальный практикум по физике для Вузов», разработанный профессором МГТУГА Тихомировым Ю.В. и другие. Мы обращаемся также за информацией в сеть Интернет. В Интернете имеется много фотографий и фрагментов видеofilмов различных физических явлений.

Большую часть демонстрационных материалов мы стараемся готовить самостоятельно при активном участии студентов. Среди этих материалов есть видеозаписи физических явлений, цифровые фотографии, иллюстрирующие различные физические законы, отсканированные схемы, рисунки и графики из научных учебных изданий. Презентации демонстрируются самим преподавателем с помощью мультимедийного проектора с интерактивной доской SMART Board, которые подключены к персональному компьютеру. По сравнению с традиционной формой проведения занятий, заставляющей преподавателя постоянно обращаться к мелу и доске, использование таких мультимедийных средств высвобождает большое количество времени, используемого для дополнительного объяснения материала. Интерактивная доска применяется как при чтении лекций, так и на практических занятиях. При этом следует подчеркнуть, что компьютерная демонстрация физических явлений рассматривается не как замена реального физического демонстрационного опыта, а как его дополнение.

На занятиях по математике мультимедийные модели используются для объяснения нового материала, на обобщающих уроках, а также в качестве тренажеров при групповой или индивидуальной работе. Применение таких моделей совместно с простейшими инструментами интерактивной доски, такими, как умное перо, подсветка, затенение экрана и другими позволяет осуществлять графическое комментирование изображений различным цветом, акцентировать внимание студентов на важную часть доски. Информационные технологии, применяемые нами, дают также возможность: 1) повторить вывод решения, начиная с любого места; 2) показать решение примера в пошаговом режиме или сразу полностью; 3) строить и исследовать графики функций; 4) создавать контрольные работы; 5) контролировать и оценивать знания студентов и многое другое.

Используемые нами информационные технологии оптимизируют процесс обучения высшей математике и физике, повышая его эффективность и качество, снижая непроизводительные затраты учебного времени, активизируют самостоятельную познавательную деятельность студентов, расширяют возможности творчества преподавателя, обеспечивают гибкость управления контролем за деятельностью студентов. Все это приводит к повышению качества подготовки специалистов.

Список литературы.

1. Буланова-Топоркова М.В., Духавнева А.В., Кукушкин В.С., Сучков Г.В. Педагогические технологии. – М.: ИКЦ «МарТ»; – Ростов н/Д: «МарТ», 2006.
2. Гульчевская В.Г., Гульчевская Н.В. Современные педагогические технологии. – Ростов н/Д: РИПКиПРО, 1999.
3. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. – М.: Народное образование, 1998.

Г.Ш. Бибарсова, г. Ставрополь

ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩИХСЯ

Формирование информационной культуры учащихся является одной из главных составляющих качества подготовки будущих специалистов в современной информационно-образовательной среде. Приоритетное направление в этом имеют современ-

ные информационно-коммуникационные технологии (ИКТ). В статье рассматривается роль и место средств ИКТ в формировании информационной культуры учащихся.

Информационная культура есть относительно целостная подсистема общей и профессиональной культуры человека, включающая в себя следующие взаимосвязанные структурные компоненты: аксиологический, коммуникативно-этический, познавательно-интеллектуальный, прогностический, прикладной, правовой, эргономический [1].

Основными принципами, положенными в систему формирования информационной культуры, являются: принципы культурологического, системного, интегративного, деятельностного и технологического подходов, а также принцип непрерывности.

Принцип культурологического подхода базируется на осознании глубокого взаимодействия категорий «информация» и «культура», на представлении о том, что информационная культура есть неотъемлемая часть общей культуры человека. С позиций культурологического подхода информационная культура закладывает мировоззренческие установки личности; формирует ее ценностные ориентации по отношению к информации как к элементу культуры; препятствует дегуманизации и замене духовных ценностей достижениями, вызванными к жизни научно-техническим прогрессом и беспрецедентным ростом и развитием новых информационных технологий в информационном обществе.

Принцип системного подхода позволяет обеспечить целостность представления феномена информационной культуры, преодолеть за счет введения единой методологической базы изолированность при рассмотрении таких его традиционных компонентов, как библиотечно-библиографические знания, культура чтения, компьютерная грамотность, реализовать в соответствии с тезисом «целое больше, чем сумма его частей» достижение нового качества в определении содержания понятия «информационная культура» как залога эффективной деятельности по решению проблемы информационной подготовки граждан.

Принцип интегративности дает возможность построения единой стратегии и тактики формирования информационной культуры личности с ориентацией на органичное взаимодействие как образовательных, так и библиотечно-информационных учреждений, каждое из которых в соответствии со своей спецификой призвано стать участником информационного всеобуча. Реализация данного принципа открывает перспективы гармонизации совместной работы этих социальных институтов по достижению общей цели – формированию информационной культуры личности.

Принцип деятельностного подхода означает, что формирование информационной культуры личности строится не с позиций педагога, информационного работника пытающегося объяснить школьнику, студенту, учителю, как устроена информационная служба, компьютер, телекоммуникационная система и посвятить его в тонкости информационной, компьютерной технологии, а с позиций пользователя, потребителя информации, исходя из тех информационных задач, которые он должен решать в ходе своей учебной, профессиональной или досуговой деятельности.

Принцип технологического подхода позволяет рассматривать формирование информационной культуры личности как педагогическую технологию, включающую определенную совокупность методов и средств, обеспечивающих достижение заданного результата. Предполагает детальное определение конечного результата, и обя-

зательный контроль его точности как основы получения продукции с заданными параметрами. Обязательными требованиями при этом являются массовость и воспроизводимость полученных результатов. Нарушение этих требований и отсутствие хотя бы одного элемента в заданной технологической цепи неизбежно влечет снижение качества результатов. Процесс формирования информационной культуры личности только тогда обретает статус технологии, когда определена программа деятельности с четко сформулированной целью, установленной последовательностью действий, ведущих к достижению поставленной цели (учебная программа); имеются средства реализации поставленной цели (учебно-методические, технические и др.); установлены требования к конечному продукту (знаниям и умениям) на каждом этапе обучения; существуют инструменты измерения уровня информационной культуры (тесты, контрольные задания и др.).

Принцип непрерывности предусматривает использование возможностей всех звеньев системы непрерывного образования (дошкольного, общего среднего, среднего специального, высшего, послевузовского) для формирования информационной культуры личности. При этом на каждом из этих звеньев обучение основам информационной культуры должно быть обязательным и специально организованным.

Информационная культура связана с социальной природой человека. Она является продуктом разнообразных творческих способностей человека и проявляется в следующих аспектах [2]:

- в знании основных понятий информации, информационных процессов, устройства компьютера и его программного обеспечения;
- в конкретных навыках по использованию технических устройств (от телефона до персонального компьютера и компьютерных сетей);
- в способности использовать в своей деятельности компьютерную информационную технологию, базовой составляющей которой являются многочисленные программные продукты;
- в умении извлекать информацию из различных источников, как из периодической печати, так и из электронных коммуникаций, представлять ее в понятном виде и уметь ее эффективно использовать;
- во владении основами аналитической переработки информации;
- в умении работать с различной информацией;
- в знании особенностей информационных потоков в своей области деятельности;
- в умении использовать информационное моделирование при решении задач с помощью компьютера;
- в умении использовать базы данных для хранения и поиска информации;
- в знании и соблюдении законов об авторских правах на программные продукты и об информационной безопасности;
- в соблюдении этических норм при публикации информации в Интернете и в процессе общения с помощью Интернета;
- в знании особенностей информационных потоков конкретной области деятельности.

Широкое применение средств информационных и коммуникационных технологий в российских образовательных учреждениях всех типов обуславливает приоритет информационных компонент в современной системе образования, смещение акцентов в

определении целей подготовки обучающихся, переориентацию на личность обучаемого в плане развития у него навыков самообразования, совершенствования способов его самореализации, что способствует снижению уровня использования методов авторитарной педагогики и позволяет расценивать процесс информатизации учебного процесса как одно из наиболее перспективных направлений гуманизации системы образования, а формирование информационной и технологической культуры учащихся как существенный фактор становления гуманистически ориентированной системы общеобразовательного и профессионального образования.

Современному специалисту для востребованности его на рынке труда необходимо владеть определенной суммой профессиональных и культурных ценностей и парадигм, имеющихся на данный момент времени не только в его профессиональной области, а и в культуре, искусстве, науке в целом. Данное условие определяет и требуемый уровень компьютерной и информационной грамотности будущего специалиста для осознания им необходимости информации, определения средств, технологий и направлений ее поиска, оценки ее эффективности и надежности, а также методов ее использования.

Для решения отмеченных задач в современном информационном обществе специалист-профессионал не может обойтись без технологий применения необходимых средств ИКТ для оперативного поиска, хранения и трансляции информации, влияющих на его профессиональную компетентность. Знание этих средств, умения и навыки их применения необходимы ему также как и сама информация, чтобы поддерживать свой профессиональный рейтинг на должном уровне. Следовательно, информационная культура конкретного специалиста является весьма значимым критерием при определении уровня его профессиональной компетентности.

Таким образом, формирование информационной культуры личности является социальным заказом данного этапа развития общества, т.к. культура строящегося информационного общества будет определяться уровнем культуры людей. А в ближайшее время успешность информатизации в той или иной стране будет определять роль и место этого государства в мировом сообществе.

Список литературы.

1. Трайнев В.А., Трайнев И.В. Информационные коммуникационные педагогические технологии (обобщения и рекомендации): Учебное пособие. – 2-е изд. – М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К», 2005.
2. Красильников В.В., Тоискин В.С. Информатизация общества и образования: Учебно-методическое пособие. – Ставрополь: ООО «Бюро новостей», 2006.

Ю.Ю. Мелихова, г. Чита

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ В ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЕЙ К ПРОФИЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ ШКОЛЬНИКОВ

В настоящее время дистанционные технологии проникли практически во все сферы образовательной деятельности. С одной стороны, это связано с постоянным расширением возможностей сети Интернет, ее сервисов, размещенной с ее помощью информа-

ции, значимой с точки зрения образования. С другой стороны, современные средства телекоммуникаций, используемые в процессе подготовки школьников и студентов, делают возможным появление новых форм обучения, без которых становится невозможным решение постоянно расширяющегося спектра задач, стоящих перед образованием.

Одной из возможных областей эффективного применения дистанционных технологий в общем среднем образовании может стать внедряемое профильное обучение старшеклассников. Благодаря таким технологиям к обучению школьников в рамках достаточно узких профильных направлений подготовки могут быть привлечены специалисты-профессионалы, которыми, по вполне понятным причинам, каждая школа обладать не может. И это лишь один из возможных аргументов, говорящих о необходимости создания и внедрения системы профильного обучения школьников с использованием дистанционных технологий [2].

Дистанционные технологии позволяют создать дополнительные и расширить имеющиеся условия для повышения доступности, качества и эффективности профильного обучения, а также способствуют повышению фундаментальности образования и формированию социально грамотной, мобильной, адаптивной и конкурентоспособной личности, отчетливо осознающей свои права и обязанности, оценивающей личный потенциал, имеющиеся возможности и ресурсы, способной успешно позиционировать себя в том или ином социальном пространстве. Основным инструментальным средством дистанционных технологий являются образовательные интернет-ресурсы.

Использование федеральных и региональных образовательных интернет-ресурсов в профильном обучении способствует:

- эффективной реализации индивидуального подхода и личностной ориентации содержания обучения учащихся;
- расширению возможностей заместителей директоров и учителей школ в организации самостоятельной работы учащихся во внеурочное время;
- активизации самостоятельной работы учащихся с творческими заданиями и проектами, ориентированными на поиск, отбор и анализ информации с использованием интернет-ресурсов;
- увеличению доступности использования дополнительного материала учащимися для углубленного изучения отдельных тем и разделов профильных общеобразовательных предметов;
- развитию личной инициативы учащихся при подготовке сообщений, докладов, рефератов, проектов, при этом использование дополнительного (а некоторых случаях единственного альтернативного учебникам, учебным пособиям) источника информации, позволит (если не полностью, то частично) компенсировать недостатки отсутствующих или имеющихся в распоряжении учителей и учащихся школ учебников, учебных пособий и учебно-методических материалов;
- облегчению труда учителя через использование уже готовых и апробированных коллегами учебно-методических разработок, позиционированных на образовательных интернет-ресурсах (сценариев деловых игр, заданий, задач, тестов, тренингов и т.д.), для организации и оптимизации учебной деятельности на уроках [1].

В условиях постоянных изменений современная школа сталкивается с различными проблемами и противоречиями, напрямую связанными с проблемой использования Интернет-ресурсов в образовательном процессе:

- разрыв между уровнем информационно-технологической подготовки учителя-предметника и запросами образовательной практики в условиях внедрения информационно-коммуникативных технологий;

- недостаточно развитая информационная инфраструктура школ;

- недостаточная информированность образовательных учреждений о возможностях дистанционной поддержки обучения, о методических достижениях и находках коллег.

Учитывая недостаток образовательных интернет-ресурсов, целенаправленно ориентированных на профильное обучение, на сайте «Дистанционная поддержка профильного обучения» (<http://edu.of.ru/profil/>) размещен аннотированный каталог, содержащий федеральные, региональные и инициативные образовательные и тематические Интернет-ресурсы.

Введение профильного обучения неизбежно обостряет ряд проблем, главными из которых являются недостаток учебно-методических разработок как по организации и реализации различных моделей профильного обучения, так и по содержательно-методической поддержки профильных общеобразовательных предметов и элективных курсов.

Образовательные интернет-ресурсы направлены на решение этих проблем благодаря расширению возможностей доступа учителей к научным, научно-методическим, информационно-аналитическим материалам по актуальным проблемам развития науки (по отраслям знаний) и образования, авторским учебно-методическим материалам, которые могут быть полезны для формирования учебно-методических комплектов по базовым, профильным общеобразовательным предметам и для разработки элективных курсов.

Таким образом, использование образовательных интернет-ресурсов будет способствовать наиболее эффективной подготовке учителей к профильному обучению школьников.

Список литературы.

1. Интернет-технологии в профильном обучении школьников [Текст]: Вестник МГПУ. Серия информатика и информатизация образования / С.Г. Григорьев [и др.] – М., Самара, 2006. – С. 55– 61.

2. Комплект методических рекомендаций для заместителей директоров школ и учителей школ по организации и применению дистанционной поддержки в профильном обучении [Текст]: Г.А. Бордовский [и др.]. – СПб.: ООО «АкадемПринт», 2004. – 200 с.

В.В. Красильников, В.С. Тоускин, В.В. Малиатаки, г. Ставрополь **АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРЕПОДАВАНИЯ** **ИНФОРМАТИКИ В ГУМАНИТАРНОМ ВУЗЕ**

В условиях информационного общества информатика уже не является вспомогательным элементом для специалиста гуманитарного профиля, а становится элементом его профессиональной компетентности. При этом преподавание информатики не столько преследует цели усвоения знаний, сколько управления этими знаниями [1, 2].

Поэтому для студентов гуманитарных вузов важен антропологический подход к преподаванию информатики, на наш взгляд, единственно верный, способ сформировать информационно-коммуникационную компетентность будущего учителя.

Личность воспринимает и обрабатывает информацию как целостная система с учетом физиологических, биологических, социальных особенностей. Поэтому с антропологических позиций преподавание информатики в гуманитарном вузе должно учитывать особенности гуманитарного мышления, характерологические различия, специфику восприятия информации, целевые функции обучаемого.

Кроме того, необходимо учитывать и тот факт, что советский ученый А.В. Соколов еще в 1971 году прогнозировал, что информатика в будущем должна превратиться в *обобщающую научную дисциплину всего коммуникационного цикла* и стать новым научным направлением, которое будет изучать не только научно-техническую информацию, но и все другие виды *социальной информации и социальной коммуникации* [3]. В связи с этим информатика должна носить междисциплинарный характер.

В этих условиях преподавание информатики следует дополнить и расширить новыми образовательными технологиями, направленными на формирование гуманитарного знания в сфере информатики.

На наш взгляд, изучение информатики целесообразно разбить на ряд специализированных дисциплин, связанных с основополагающими курсами специальности, включая собственно дисциплину «Информатика».

Предлагается при определении структур этих дисциплин, наряду с требованиями Государственного образовательного стандарта, учитывать следующие факторы:

1. Удовлетворяет ли структура дисциплины потребностям обучаемых в социальной адаптации и личном развитии.
2. Реализует ли программа свободу выбора и предоставляет ли возможность предвидеть результаты обучения.
3. Включается ли дисциплина в целостную систему знаний обучаемого.
4. Реализует ли программа возможность выбора траектории обучения.
5. Формируются ли внутренние потребности к пониманию.
6. Формируются ли единые междисциплинарные знания.
7. Реализуется ли последовательное углубление потребностей в личном развитии.

В рамках данного подхода на базе Ставропольского государственного педагогического института была создана внутривузовская площадка для специальности «Информатика», для проведения эксперимента по теме «Проектирование технологии непрерывной информационной подготовки учителя информатики в условиях ступенчато-уровневого образования».

Определение границ взаимодействия моноуровневой и многоступенчатой системы образования с учетом выбора характера критериев для государства, вуза, личности позволит реализовать антропологический подход к преподаванию информационных технологий.

Деятельность экспериментальной площадки направлена на разработку учебных планов, с одной стороны, обеспечивающих строгое соблюдение государственных образовательных стандартов базового и полного высшего образования, а также требований квалификационных характеристик специалистов к их профессиональной подготовке, с другой стороны, создающих условия реализации возможностей для студента изменять «траекторию» своего образовательного маршрута.

В ходе экспериментальной деятельности предполагается решение следующих задач:

1. Анализ ГОС СПО (0324) и ВПО (030100) с целью определения области пересечений дидактических единиц дисциплин информационной подготовки учителя информатики.

2. Разработка модели выпускника в системе многоуровневой и многоступенчатой подготовки на основе квалификационных требований к выпускнику с учетом современных требований к выпускнику как человеку знаний.

3. Разработка концептуальных подходов к созданию единой программы информационной подготовки с учетом требований, предъявляемых к каждому уровню образования.

4. Разработка технологии непрерывной информационной подготовки учителя информатики в условиях ступенчато-уровневого образования.

В представленном материале рассматриваются предварительные результаты эксперимента, возникшие проблемы и возможные направления их решения.

Список литературы.

1. Политика в сфере образования и новые информационные технологии. Национальный доклад России. 2-й Международный конгресс ЮНЕСКО «Образование и информатика» (Москва, 1996).

2. Колин К.К. О структуре и содержании образовательной области «Информатика». // Информатика и образование, № 10.– 2000. – С. 5-10.

3. Соколов А.В., Манкевич А.И. Информатика в перспективе: к вопросу о классификации видов информации и системе наук коммуникационного цикла. // Научно-техническая информация. Сер. 2. 1971. № 10. – С. 5-9.

И.В. Ефимцева, г. Ставрополь

ФОРМИРОВАНИЕ ТОЛЕРАНТОСТИ В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАЦИОННОГО ПРОСТРАНСТВА INTERNET

В начале XXI века человечество вошло в новую стадию своего развития – ученые и политики, предприниматели и педагоги, все чаще говорят о наступлении информационной эры. И действительно, современную жизнь уже довольно сложно представить без использования информационных технологий. Стремительно развивающаяся научно-техническая революция стала основой глобального процесса информатизации всех сфер жизни общества [1].

Несмотря на большое число публикаций на тему информационного общества, интерес к такому феномену современной культуры, как информационные технологии, их влияние на все сферы жизни человека и общества к настоящему времени изучены далеко не полностью – исследования еще только начинаются. Связано это, во-первых, с тем, что сами информационные среды находятся в стадии быстрого, динамичного и в большей степени непредсказуемого для человека развития. Во-вторых, неготовность осознать все последствия влияния «информационной культуры» на жизнь людей – сложность самого человека, его психической, эмоциональной и других сфер. Мы не успеваем осознать, что происходит сейчас и не в состоянии делать объективные прогнозы на будущее, тем более, когда речь идет об отрасли, изначально ориентированной на будущее, – об образовании.

К сожалению, сегодня мы вынуждены отметить, что современное общество, начав третье тысячелетие, не стало социально однородным и терпимым к другим мнениям, культурам, экономическим формациям и нациям, что и является сегодня источником

напряженных межнациональных, этнических, политических и личностных конфликтов. Даже семейные отношения уже не стали столь устойчивыми, какими они были в прошлом веке. Мы оказались практически не готовыми к резкому изменению форм и методов информационного воздействия на молодое поколение. Этому способствует резкое внедрение новых информационных технологий и особенно ИНТЕРНЕТ во все области, в том числе и личные.

Статистические данные показывают, что средний период внедрения новых технологий составляет 80-100 лет (электроэнергия, телефон, автомобиль), когда более 60% населения естественным путем воспринимает научные достижения, то для персональных компьютеров и ИНТЕРНЕТ этот срок сократился до 15-20 лет. Это означает, что в жизни одного поколения произошли очень резкие изменения, которые не могут не иметь социальных последствий для общества [3].

На основании этого, мы приходим к противоречию:

- С одной стороны, на сегодняшний день ИНТЕРНЕТ является одним из мощнейших катализаторов проникновения информационных технологий в самые широкие слои бизнеса. ИНТЕРНЕТ становится тем инструментом, который позволяет максимально быстро доставить информацию максимально широкому кругу потребителей. Пожалуй, очевидным остается только то, что изучать информационные технологии становится не только необходимо, но и обязательно для любой профессии. Это и объясняет резкое продвижение информационных технологий в жизнь нашего общества. Нельзя также и отрицать того очевидного факта, что информационные технологии влияют и на наш образ жизни, изменяя наши сложившиеся представления об окружающем мире.

- Другой пласт противоречий связан, с принципом массового распространения ИНТЕРНЕТ, основанного на принципах самоорганизации, отсутствии контроля и ответственности за опубликованную информацию в глобальной сети. Этот принцип дал возможность размещать практически любую информацию в сети, в том числе, вызывающую у молодых людей агрессивное, необъективное восприятие информации и даже наносящее ущерб здоровью личности. Появилось понятие информационная война, одной из целей которой является массовое информационное воздействие на общество (нацию, государство) и формирование определенного общественного мнения, приводя тем самым общество к деградации своих ценностей, своей культуры, языка, общения и выражения собственного «Я».

Проблему усиливает четко наметившиеся в последнее десятилетие противоречия между ростом образованности, информированности учащихся и проявлением бездуховности, потребительского отношения к образованию, низкой общей культурой школьной среды и безнравственности [2].

Решением сложившихся проблем мы видим в разработке практических рекомендаций по конструированию толерантных информационных пространств, мониторингу и блокированию информационных пространств с маргинальными проявлениями агрессивности и нетерпимости, в построении модели процесса формирования толерантности в условиях информационного пространства сети INTERNET.

Список литературы.

1. Е.Д. Дворникова Культурная идентичность и толерантность: концепция, теория и условия формирования.– Ставрополь, 2005

2. В.В. Васильев, М. Сухорукова Информационное общество и образование // Высшее профессиональное образование, №9–2003.
3. Antl@dataforce.net

В.С. Тоискин, В.В. Красильников, г. Ставрополь

**ИНФОРМАЦИОННО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ
ИНТЕГРАТИВНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА**

Сегодня в условиях модернизации российского образования в качестве одного из перспективных направлений совершенствования педагогического образования является его организация на основе принципов интегративности, открытости, гибкости, экономической целесообразности и др. [1]. При этом реализация указанных принципов немислима вне процессов информатизации.

Сказанное стимулирует научный поиск путей решения обозначенной проблемы. В качестве одного из них предлагается использование в рамках интегративного образовательного пространства специфического вида его обеспечения – информационно-технологического.

Информационно-технологическое обеспечение интегративного образовательного пространства целесообразно рассматривать как систему, представляющую собой целостное единство функционально и структурно связанных между собой информационной и технологической составляющих, использование которых в педагогической практике позволяет административному, профессорско-преподавательскому составу и студентам в условиях информатизации совместно решать управленческие, воспитательные, дидактические задачи на технологической основе, т.е. с гарантированным качеством.

Методологической основой для этого выступает известная в педагогике закономерность – дидактического единства содержательной и процессуальной сторон обучения и воспитания, которая свидетельствует как о невозможности реализации содержания образования вне дидактического процесса, так и осуществления самого процесса вне конкретного содержания [2].

Информационную составляющую, обеспечивающую содержательный аспект подготовки специалиста в вузе, следует рассматриваться в контексте решения задачи полного и адекватного предоставления обучающимся и педагогу учебной и другого рода информации, способствующей гарантированному достижению поставленных дидактических целей.

В качестве информационной составляющей педагогического процесса следует рассматривать применение дидактических комплексов информационного обеспечения учебных дисциплин. Комплексы представляют собой дидактическую систему, в которую, с целью создания условий для педагогически активного информационного взаимодействия между преподавателем и обучающимися интегрируются прикладные педагогические программные продукты, базы данных, а также совокупность других дидактических средств и методических материалов, обеспечивающих и поддерживающих учебный процесс.

Среди преимуществ использования подобных комплексов в высшей военной школе целесообразно выделить следующие:

- дидактические комплексы проектируются и создаются как целостные системы педагогических программных средств, интегрированных с целью сбора, организации, хранения, обработки, передачи и представления учебной информации их пользователям;

- все элементы дидактических комплексов взаимосвязаны между собой, имеют единую информационную основу и программно-аппаратную среду;

- изначально при проектировании дидактических комплексов предусматривается возможность их использования как в локальных и распределенных компьютерных сетях вуза, так и при дистанционной форме обучения студентов и слушателей структурных подразделений педагогического вуза. Этим решается вопрос об их поддержке имеющимися в учебном заведении информационными и телекоммуникационными средствами, а также средствами связи.

Возможность проектирования и конструирования дидактических комплексов учебных дисциплин как дидактической системы, позволяет педагогам через информационную составляющую процесса обучения осуществлять целостную информационную технологию обучения. Этим решается задача гарантированного достижения целей профессиональной подготовки обучаемых. Каждый элемент дидактического комплекса является не просто носителем соответствующей информации, но и выполняет специфические функции, определенные замыслом педагога. Таким образом, предлагается рассматривать дидактические комплексы информационного обеспечения учебных дисциплин как целостную систему, представляющую собой постоянно развивающуюся базу знаний.

В качестве второй составляющей, обеспечивающей процессуальную сторону подготовки специалиста, следует рассматривать технологическое обеспечение, которое реализуется на основе применения в учебно-воспитательном процессе современных информационных технологий обучения. Содержательный анализ современных трактовок понятия современной информационной технологии обучения, приведенный в работе [3], позволяет выделить два явно выраженных подхода к их трактовке. В рамках первого из них предлагается рассматривать информационную технологию обучения как дидактический процесс, организованный с применением совокупности внедряемых (встраиваемых) в педагогическую систему принципиально новых средств и методов обработки учебной информации. В рамках второго подхода речь идет о создании технической среды обучения, в которой ключевое место занимают используемые информационные и сетевые технологии. Таким образом, в первом случае речь идет о самом процессе обучения, а во втором – о применении в этом процессе специфических программно-технических, телекоммуникационных систем и средств.

Среди особенностей проектирования и разработки информационных технологий обучения в рамках информационно-технологического обеспечения интегративного образовательного пространства можно указать следующие:

- технология обучения выполняет связующую функцию, то есть является стержнем, вокруг которого формируется необходимая информационная среда, способствующая активному педагогическому взаимодействию преподавателя с обучаемыми;

- при проектировании информационной технологии обучения педагогом изначально, в соответствии с целями и содержанием обучения, решаемыми задачами и исполь-

зуемыми методами, определяются структура и содержание дидактического комплекса. Таким образом, он выступает в качестве ключевого элемента информационной технологии обучения и служит по существу ее основой;

-технологическая среда строится на основе отображения информационных потоков на существующую (проектируемую) инфокоммуникационную систему.

Список литературы.

1. Шумакова А.В. Проектирование интегративного образовательного пространства педагогического вуза в системе непрерывного профессионального образования. Монография. – Ставрополь: ООО «Бюро новостей», 2007.

2. Образцов П.И. Психолого-педагогические аспекты разработки и применения в вузе информационных технологий обучения. Монография. – Орел, 2000.

3. Образцов П.И. Информационно-технологическое обеспечение учебного процесса в высшей военной школе // Военная мысль. 2003.– № 8. – С.22-26.

Н.О. Устинович, г. Пятигорск

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ДОУ

Первым звеном образования человека является дошкольное. Стремление общества к прогрессу неизбежно увеличивает объем информации, необходимой для обеспечения развитому индивиду находиться в этом обществе. С 4-5 лет ребенок воспринимает элементы прогресса как обычное явление его жизни. Персональный компьютер в доме уже не является чудом для ребенка. При соответствующем методически правильном подходе он вызывает порой больший интерес, чем обычные игрушки. Задача общества – заложить потенциал обогащенного развития личности ребенка. Качество прожитого детства накладывает отпечаток на все дальнейшее развитие человека в различных аспектах. И в психологическом – отсутствие страха перед принятием решений на поступки и во временном – значительное сокращение времени на выполнение определенных жизненных операций и возможность быстро переключаться с одного вида деятельности на другой. Происходит обобщение опыта деятельности, складывается динамически развивающийся обобщенный образ мира, который опосредствует ориентировку ребенка в условиях достижения целей его действий. Цель понимается как развернутый и обобщенный внутренний (психический) образ мира, ориентирующий деятельность и требует создания наукоемких компьютерных программ, структура которых соотносима с интеллектуальной структурой деятельности ребенка.

Информатизация дошкольного уровня образования в нашей стране началась с 1986 г., когда в Москве был открыт первый детский сад с компьютерами, в котором была налажена систематическая планомерная работа. Начались первые комплексные междисциплинарные научные исследования. Результаты экспериментов сразу же анализировались и учитывались в дальнейших исследованиях и разработках. У истоков этой работы стояли ученые и специалисты НИИ дошкольного воспитания АПН СССР (ныне Центр «Дошкольное детство» им. А.В.Запорожца), ЦНИИ «Электроника», ВНИИ технической эстетики, МГУ им. Ломоносова.

В период активной информатизации общества возникло противоречие между стремлением галопирующего небрежного «модного» использования компьютеров в дошкольных учреждениях и отсутствием продуманного научного подхода к систематизации использования как непосредственно компьютера, так и необходимого программного обеспечения для активизации познавательной деятельности.

С одной стороны, доступность информационных технологий вызвало в обществе эйфорию неограниченных возможностей, с другой стороны, в последнее время люди стали пожирать плоды необдуманного использования компьютеров в дошкольных учреждениях такие, как психологическая зависимость от компьютера, когда ребенок в школьном возрасте практически все свое свободное время проводит у экрана, так называемая «игромания» приводящая к психологической подмене реального мира на виртуальный.

Под «новыми информационными технологиями» для дошкольного уровня образования, таким образом, следует понимать не обучение детей адаптированным школьным «основам информатики и вычислительной техники», «детской алгоритмике», а комплексное преобразование «среды обитания» детей, создание новых научно обоснованных средств для развития ребенка, его активной творческой деятельности, в том числе специальных компьютерных программ и современных педагогических методов их использования [1].

Познавательная деятельность это сложный систематизированный процесс познания мира дошкольником, представляющий собой комплекс логически взаимосвязанных элементов, дающий ребенку понятие окружающий мир с позиции деятельностного подхода.

Информационные технологии (ИТ) в дошкольном учреждении необходимо не изучать как таковые, а использовать в качестве обогащения познания мира, развития моторики и мышления, активизации познавательной деятельности. Они должны быть освобождены от изучения элементов информатики, таких как алгоритмы, множества, иерархия и т.д. Навязывание ребенку понятий информатики и умения ими оперировать создаст определенные шаблоны мышления ребенка, подменяет подсознательное интуитивное мышление, которое является гораздо шире, глубже и сложнее, чем компьютерная модель мышления.

Информационные технологии должны сочетаться с различными видами познавательной деятельности ребенка через его игру, конструирование, художественную и другие виды деятельности, но не подменять их.

Компьютерно-игровой комплекс (КИК) – это новая система развивающих педагогически активных условий, позволяющих сочетать игры с занятиями, а также с физически подвижными играми, занятиями в физкультурном зале, бассейне. Компьютерно-игровой комплекс – это метод, требующий установления содержательных связей между системой знаний, получаемых ребенком в повседневной жизни, в процессе обучения, и игрой как ведущей деятельностью, в которой складываются прогрессивные психические новообразования его личности, в том числе мотивы новых видов деятельности, не только осуществляемых с помощью компьютерных средств, но и таких традиционно ценных при переходе в школу, как учебная деятельность (желание учиться). В КИК игра и ее новое средство – компьютер, компьютерная программа – выступают в единстве и в новом инициативно-проблемном качестве: игра является носителем нового содержания [2,3,4,5].

Предметы, используемые ребенком в игре, являются символами, формирующими его представление о мире. Ребенок живет воображением о действительности. Мальчик, катающий машинку, воображает, что он едет в ней, а когда воспитатель подыгрывая ему говорит, на какой красивой машине он едет – ребенок в восторге – ему верят, что именно он едет в этой машине по широкой дороге, то есть понимают его воображаемый мир.

Использование вспомогательного оборудования, органов управления, не содержащих символических знаков, может создать игровую атмосферу без навязчивого присутствия непонятных для ребенка однообразных скучных действий с клавиатурой.

В то же время, подготовленное игровое место не является окончательным элементом использования ИТ. Использование динамичных развивающих программ, содержащих жесткие ограничения на время принятия решения, может повлечь развитие комплекса неполноценности ребенка. Безусловно, развитие ребенка должно содержать элементы состязательности, стремлению быть лучшим, желанию похвалы и гордости, что он смог сделать, по крайней мере, не хуже чем другие. Но опасность таится в том, что игра физическая или с игрушками имеет свой конец в реальном мире, а компьютерная может начаться опять и опять с определенного момента прерывания. Педагогу нужно понимать ошибочность повторов элементов развивающих динамических компьютерных программ.

Список литературы.

1. Третьяков П.И., Белая К.Ю. Дошкольное образовательное учреждение: управление по результатам. КИК – М.: Новая школа, 2001. – 304 с., С. 44 – 55.
2. Никитина М.В. Ребенок за компьютером. – М.: Эксмо, 2006. – 288 с.: ил. – (Настольная книга молодой мамы).
3. Зарецкий Д.В., Зарецкая З.А., Горвиц Ю.М., Первин Ю.А. Информационная культура: Методическое пособие. – М.: 1995;
4. Грашин А.А. Компьютерный зал для дошкольников/ Техническая эстетика – 1994 – №2-3;
5. Горвиц Ю.М., Чайнова Л.Д. Развитие ребенка в компьютерно-игровом комплексе. Эргономическое обоснование/ Техническая эстетика – 1994 – №2-3.
6. Первин Ю.А. Информационная культура и информатика: раздельно или слитно? Информатика и образование – 1995 – №3.

РАЗДЕЛ VIII

ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЕ: ИСТОРИЧЕСКИЕ, ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ

А.К. Белов, С.В. Лецишин, Н.А. Медведева, г. Ставрополь

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В ОБЛАСТИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Современные проблемы формирования профессиональной компетентности будущих учителей начальных классов в области физической культуры в вузе лежат в плоскости использования передовых достижений педагогической науки, в частности, контекстного, системно-деятельностного, технологического и профессионально-ориентированного подходов к подготовке специалистов с высшим образованием [1, 2, 5]. Другой взгляд на эту заключается в активизации познавательной деятельности обучающихся на основе ее планомерного управления, создания психолого-педагогических условий, способствующих повышению эффективности внедрения в образовательную практику вуза современной технологии формирования физической культуры личности студента [4,5].

Процесс формирования профессиональной компетентности у будущих учителей начальных классов в сфере физической культуры посредством применения педагогической технологии обучения предполагает решение определенных задач. К первоочередной задаче необходимо отнести обоснование теоретических основ формирования профессиональной компетентности в области физической культуры. Так, теоретический анализ литературы по проблеме исследования позволил установить, что вопросы формирования профессиональной компетентности специалиста рассматриваются, в основном, в рамках подготовки и повышения квалификации школьного учителя, либо преподавателя высшей школы (О.А. Абдуллина, К.А. Абульханова-Славская, Ю.В. Варданын, А.А. Деркач, И.Ф. Исаев, В.А. Кан-Калик, В.В. Краевский, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Л.С. Подымова, Г.Н. Подчалимова, В.А. Сластенин и др.). Наряду с этим, можно констатировать, что цели, задачи, содержание и технологии формирования профессиональной компетентности будущих учителей начальных классов именно в сфере физической культуры не нашли должного теоретического обоснования [1, 5].

На этом фоне весьма актуальным стал научный поиск подходов, обеспечивающих требуемый уровень профессиональной компетентности будущих учителей начальных классов непосредственно на этапе их вузовской подготовки. На основе содержательного анализа функций педагога мы согласны с учёными, которые предлагают делать выводы о сформированности профессиональной компетентности по таким показателям, как когнитивный, деятельностный, коммуникативный, а также организационный

компонент [2]. При этом их показателями выступают соответствующие знания, умения и навыки, представляющие основные составляющие профессиональной компетентности будущих специалистов. Проведенный анализ дает возможность выделить также позиционный критерий, позволяющий определить уровень сформированности профессиональной позиции субъекта деятельности [2,3].

Процесс реализации и внедрения в учебный процесс вуза разработанной технологии формирования профессиональной компетентности будущих учителей начальных классов в области физической культуры, составившей решение одной из задач нашего исследования, обеспечила гарантированный результат выполнения требований социального заказа на подготовку кадров, отличающихся достаточно прочным базовым массивом специальных знаний и сформированностью профессиональных умений.

Вместе с тем реализация технологии формирования физической культуры личности и здорового образа жизни в вузе позволила выявить и обосновать психолого-педагогические условия, способствующие формированию профессиональной компетентности в области физической культуры у будущих учителей начальных классов, к которым можно отнести следующие:

- четкая целевая направленность в изучении учебного курса (выработка у будущего преподавателя умений ставить цель занятия, темы, раздела, дифференцировать, конкретизировать и интегрировать цели; выделять доминирующие, основные и вспомогательные цели; практически переводить цель деятельности учащихся в адекватный ей результат);

- системное содержательное обеспечение учебного предмета при его изучении, предполагающее выработку у будущего учителя умений осуществлять отбор и композицию учебного материала, дифференцировать и интегрировать его; выделять дидактические элементы содержания, их виды и признаки; соотносить содержание и его фрагменты с целями обучения; моделировать, интерпретировать и систематизировать учебное содержание;

- гибкое организационно-методическое обеспечение учебного процесса, обеспечивающее выработку у будущего учителя умений осуществлять отбор совокупности методов обучения, адекватных целям, изучаемому содержанию, возрастным и индивидуальным особенностям детей; формирование соответствующих учебных ситуаций и учебных заданий;

- конструктивная операционально-деятельностная направленность в изучении учебного курса, создающая условия для формирования у будущего учителя проективных и конструктивных умений с учетом развития его творческих способностей, авторских замыслов, рефлексии, возможностей задачной структуры учебного процесса, диалогической структуры взаимодействия учителя и ребёнка;

- мотивационно-ценностная ориентация в изучении учебной дисциплины, возникающая на основе развития устойчивого интереса, потребностей в сфере физической культуры и мотивации к использованию полученных знаний, умений и навыков в будущей профессиональной деятельности.

Проведенное исследование организационно-педагогических основ разработки и применения педагогической технологии формирования физической культуры личности с целью формирования профессиональной компетентности будущих учителей начальных классов в области физической культуры позволяют педагогам высших про-

фессиональных учебных заведений на научной основе решать эту проблему, а осуществление ее реализации с гарантированным качеством обеспечивают выполнение требований социального заказа государства и общества, движение личности учителя на пути его профессионального совершенствования.

Изложенные результаты теоретического анализа, проведенный эксперимент подтвердили в целом выдвинутую гипотезу исследования. Однако, полученные на этой основе выводы и предложения, не претендуют на окончательное и исчерпывающее решение проблемы формирования профессиональной компетентности учителей начальных классов в области физической культуры. Дальнейшее изучение проблемы может быть связано с более глубоким исследованием закономерностей, принципов, механизмов, условий индивидуализации становления профессиональной компетентности и физической культуры личности в условиях вуза на основе взаимосвязи и взаимообусловленности их развития и формирования.

Список литературы.

1. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М., 1990. – 192с.
2. Маркова А.К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя // Советская педагогика. – 1990. – №8. – С.82-88
3. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М.: Знание, 1996. – 308 с.
4. Педагогические технологии: Учебное пособие для студентов педагогических специальностей / Под общей ред. В.С. Кукушина. – Серия «Педагогическое образование». – Ростов н/Д: издательский центр «Март», 2002. – 320 с.
5. Соловьев Г.М. Физическая культура в образовательном процессе вуза: Учебно-методическое пособие / Под ред. М.Я. Виленского. – Ставрополь: Издательство СГУ, 2002. – 237 с.

М.В. Близниченко, г. Ставрополь

ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЧУВСТВЕННАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПОЛОРОЛЕВОЙ ДВИГАТЕЛЬНО-ПЛАСТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА-ВОСПИТАТЕЛЯ В ОБЛАСТИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Многочисленные отечественные психолого-педагогические работы последнего времени обращают внимание на недостаточность развития эмоционально-чувственной составляющей личности молодежи, стремятся локализовать эффективные психолого-педагогические средства влияния на сложившуюся ситуацию.

Физическая культура личности относится к феноменам психолого-педагогического порядка, и поэтому, бесспорно, одной из важных составляющих в ней является эмоционально-чувственная сфера.

Эмоции как особый класс психических явлений являются предметом изучения в психологии, поэтому сущность выразительного движения, детерминаты его формирования и его продукты могут быть раскрыты только через призму психологических теорий и концепций эмоций (А.Н. Леонтьева, Л.С. Выгодский, С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов, Б.И. Додонова, Л.В. Занков).

Эмоции (лат. *emoveo* – потрясаю, волну) – особый класс психических явлений, проявляющийся в форме непосредственного смысла явлений, предметов и ситуаций для удовлетворения своих потребностей. Выделяя в образе действительности жизненно значимые явления и побуждая направлять на их активность, эмоции служат одним из главных механизмов психологической регуляции поведения.

В большинстве философских учений эмоции рассматриваются в качестве активных сил, способных направить мысли и поступки человека как согласованно с его разумным решением, так и вопреки им. Высшей формой эмоционального отношения человека к предметам и явлениям действительности являются чувства. Они отличаются относительной устойчивостью, обобщенностью, соответствием потребностям и ценностям, сформированным в его личностном развитии.

Формирование устойчивых эмоциональных отношений – важнейшее условие развития человека как личности. Очевидно, что движение тела человека, пластика – это показатель его личностной эмоционально-чувственной сферы. В том, как человек движется, жестикулирует и пластически реагирует на действия других, выражаются особенности его характера, строй чувств, своеобразие личности, его гендерная идентичность. Такие характерные яркие элементы принято называть пластичными интонациями или мотивами, в которых коренятся истоки образной, выразительной природы хореографии. В хореографии под пластикой тела понимается его эмоциональная и художественная выразительность, его гармония и изящество. Термин «пластика» здесь распространяется на форму тела, его пропорции, статику (позы, позиции), а также на телесную динамику.

Семантический анализ понятия «телесная пластика» дает возможность сделать заключение о ее рефлексивности (интуитивное содержание на уровне подсознания) и выразительности. Термин «выразительный» означает многозначный, как бы обобщающий. Следовательно, содержательный и инструментальный аспекты телесной пластики могут быть локализованы в поле «общения».

Таким образом, если слово адресуется к сознанию человека, к его рационально-логической сфере, то выразительная статика и динамика человеческого тела – к эмоционально-образной сфере человека и его подсознанию. Исходя из этого телесную пластику можно определить, как личностно значимую, переживаемую символику человеческого тела, проявляющуюся при выполнении осознанно организованного двигательного действия и/или неосознанного двигательного стереотипа [4, с.138].

Сложившийся в онтогенезе двигательный стереотип является не только основой культуры тела индивида, полоролевым признаком, но и существенным фактором его здоровья.

Практика постизометрической терапии доказала, что для восстановления функций психики достаточно осуществить коррекцию двигательного стереотипа, интегрируя в движение пластику [1, с.46].

Таким образом, несмотря на то, что двигательная пластика индивида является устойчивым генетически и социально обусловленным приобретением человека она поддается формированию и коррекции. Трансформация телесного стереотипа влечет за собой изменения в эмоционально-чувственной составляющей физической и гендерной культуры личности. Инструментарий доступа к этой составляющей можно обозначить как двигательно-пластическая подготовка.

В свете исследуемой проблемы особенно важно, чтобы педагог-воспитатель был готов дифференцированно выразительно и убедительно представить образец двига-

тельно-пластического действия, как для мальчиков, так и для девочек, расставляя нужные акценты, подчеркивая природосообразность, формируя гендерную идентичность. На занятии, в игровой ситуации движение и пластика дошкольного педагога должны быть такими же доступными средствами формирования физической, гендерной, а значит общей культуры личности ребёнка как слово и эмоции.

Ребёнку свойственна двигательная активность и очень важно, чтобы бессознательные, хаотичные движения, под умелым руководством педагога приобретали постепенно осознанный характер, подчёркивая и раскрывая его внутренние ощущения, гармонично. В этой связи, трудно переоценить возможности взаимосвязи музыки и движения в формировании телесно-двигательной культуры ребёнка в целом и её составляющих – культуры здоровья, двигательной культуры. Движения и пластика человека, органично связанные с музыкой, активизируют интеллектуальную сферу, порождают художественный образ, формируют взгляд на окружающий мир через призму творческого воображения. Восприятие художественных образов непосредственно связано с яркими впечатлениями, развивающими культуру эмоций. На основе художественных образов и лучших образцов общечеловеческой культуры, которые ребёнку открывают взрослые, музыкально-двигательные занятия должны формировать морально-нравственные нормы, развивать пластичность движений: грациозность девочек (мягкость, плавность, нежность), мужественность, элегантность мальчиков (сдержанная сила, динамичность, отчётливость). Очень важно, чтобы движения приносили радость, раскованность, удовлетворение, а для этого они должны видеть пример такого комфортного физического и психического чувствования со стороны педагога.

Таким образом, знания об эмоциональной природе человека даёт возможность выработать у студентов умения саморегуляции эмоциональных состояний через внешнее проявление эмоции в двигательной пластике, способствуют осмыслению особенностей выразительности двигательного действия (мимика, жесты, поза, осанка, походка и др.) через призму полоролевой дифференциации.

Полоролевая двигательнo-пластическая подготовка – это способ коррекции индивидуально сформированного относительно устойчивого телесного стереотипа посредством интериоризации специально организованной двигательной активности; средство трансформации эмоционально-чувственной составляющей физической и гендерной культуры личности.

Список литературы.

1. Амон Г. Психосоматическая терапия. – СПб.: Речь, 2000.
2. Выготский Л.С. История развития высших психических функций// Собр. Соч.: В 6 т. – М., 1983.
3. Крайг Г. Психология развития. – СПб.: Питер, 2000.
4. Курьс В.Н., Сляднева Л.Н. Двигательная пластика как фактор профессиональной подготовленности специалистов в области физической культуры/Физическая культура, спорт и туризм юга России в XXI столетии: Материалы 2-й региональной научно-практической конференции. – Ставрополь: Комитет по физической культуре и спорту, 2001.
5. Сляднева Л.Н. Основы познания двигательной пластики. – Ставрополь: СФРВИРВ, 2002.
6. Чекалина А.А. Гендерная психология: Учебное пособие. – М.: «Ось-89», 2006.

О ПРОБЛЕМЕ ПРИВЛЕЧЕНИЯ МОЛОДЁЖИ К ЗАНЯТИЯМ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ

Далеко не секрет, что проблема привлечения молодёжи к занятиям физической культурой неоднократно поднималась и продолжает подниматься на самых разных уровнях. Давно стали привычными утверждения «спорт – это жизнь», «всю энергию – в спорт» и т.д. При этом также хорошо известно, что подавляющее большинство современных молодых людей в России не относятся к занятиям физической культурой с должной серьёзностью. Исключение составляют, пожалуй, лишь те из них, кто занимается спортом в различных кружках и секциях. Однако в целом спортивная культура у молодого поколения развита явно недостаточно. Ситуация, можно сказать, парадоксальная: те молодые люди, которые ещё имеют силы, энергию, относительно нерасшатанное здоровье, и по логике, должны бы особенно тяготеть к занятиям физической культурой, подобного пристрастия как раз-таки практически не имеют.

Причин здесь может быть несколько. Во-первых, значительная просто недопустимо внушительная часть молодёжи всерьёз страдает от разного рода заболеваний – кто-то в большей степени, кто-то в меньшей, но абсолютно здоровых подростков и молодых людей сейчас практически нет. Следует, правда, признать, что в этой причине изначально кроется противоречие. С одной стороны, можно сказать, что и нездоровы-то они из-за своей пассивности и мало активного образа жизни. Однако, с другой стороны, многие из них страдают хроническими заболеваниями с самого рождения, либо с раннего детства, и виной тому не отсутствие занятий физической культурой, а ряд других объективных факторов, которые в будущем не могут позволить человеку заниматься спортом активно.

Во-вторых, безусловно, не может не сказываться отсутствие пропаганды здорового образа жизни со стороны средств массовой информации. Точнее будет сказать, что такие попытки в этом направлении предпринимаются, но они на корню пресекаются контрпропагандой – рекламой алкогольных напитков, табачных изделий и т.п.

В-третьих, немаловажной является финансовая сторона вопроса. Общеизвестно, что занятия в большинстве спортивных секций стоят довольно дорого и далеко не все родители могут позволить себе оплачивать занятия ребёнка в спортивном кружке.

В-четвёртых, негативный эффект оказывает отсутствие жизненной дисциплины как таковой. Чтобы заниматься спортом, человек должен быть собранным и дисциплинированным во всех аспектах жизни. При этом подавляющее большинство подходов к работе с молодёжью сегодня основывается на либеральном принципе «вседозволенности». Как следствие – невозможность внедрить в сознание молодёжи понимание необходимости занятий физической культурой и спортом, поскольку это понимание, зачастую, противоречит сознанию молодых людей, т.к. оно предполагает воспитание столь нежелательной дисциплинированности.

Выход из ситуации может быть следующим. Для того чтобы сделать занятия физической культурой среди молодёжи явлением массовым и по-настоящему необходимым, следует, прежде всего, сделать их общедоступными. Должно быть открыто как

можно больше бесплатных (или за умеренную плату) спортивных площадок, секций, кружков и т.д., развёрнута широкая просветительская и пропагандистская работа среди молодёжи, полностью исключая влияние табачно-алкогольно-«тусовочной» контрпропаганды, а также в целом при работе с молодёжью необходимо больше опираться на дисциплину, нежели на вседозволенность. В этом случае, пожалуй, можно будет рассчитывать на положительные изменения в сознании молодых людей.

Пока же ситуация с каждым днём лишь ухудшается и грозит повлечь необратимые последствия.

С.П. Клеменчук, г. Ставрополь

ФОРМИРОВАНИЕ ТЕЛЕСНОЙ ПЛАСТИЧНОСТИ ПОДРОСТКОВ 15 – 16 ЛЕТ НА ОСНОВЕ СМЫСЛО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ДВИГАТЕЛЬНОГО ДЕЙСТВИЯ

Существенные изменения, происходящие в социально-политической и экономической жизни нашего общества, предъявляют качественно новые требования к воспитанию современного человека. Экологические и социальные катаклизмы, нестабильность жизни, разрушение привычных устоев и нравственных ориентиров создают реальный гуманистический кризис человечества, неблагоприятные условия для взросления и развития подрастающего поколения. Вызывает тревогу состояние здоровья подростков 15 – 16 лет. Исследования О.М. Андриюченко, М.Г. Дудина, Ю.Н. Зубицкого, С.А. Бумаковой, В.В. Гонгальского, Л.А. Стеченко, показывают, что снижение качества здоровья детей этой возрастной категории обусловлено недостаточным объемом двигательной активности [10, с.3].

Подростковый возраст (15 – 16 лет) – это тот период, когда происходит определения собственного отношения к себе и миру, становления Я-концепции, формирование мировоззрения и моральных ценностей. Процесс значительно усложняется неустойчивостью общественной жизни, быстрым и необратимым разрушением старых стереотипов поведения, норм и ценностей [6, с.17]. Как отмечает Л.И. Божович, у подростков 15 – 16 лет на основе совершенно новой, впервые возникающей социальной мотивации развития, происходят коренные изменения в содержании и соотношении основных мотивационно-ценностных тенденций, которые проявляются в упорядочивании, интегрировании всей системы потребностей их формирующимся мировоззрением [4, с.195].

По мнению Э. Эриксона, на пути реализации мотивационно-ценностных ориентаций возникает множество фрустрирующих факторов, которые осложняют достижение оптимального результата в деятельности подростка, что воздействует на его жизнедеятельность и социализацию, что приводит к снижению самооценки и подавлению естественной двигательной активности [4, с.25].

Между тем двигательная активность влияет на развитие человека и захватывает в полной мере возраст 15 – 16 лет. Это обстоятельство уже указывает на то, что в значительной мере сущность развития моторики в онтогенезе заключается не в биологическом обусловленном созревании морфологических субстратов, а в накоплении на основе этих субстратов и с их помощью индивидуального опыта человека. Самые первоначальные фундаментальные приобретения этого опыта по своему содержанию име-

ются, действительно. К началу возмужания и в течение всей последующей жизни индивид продолжает пополнять этот психомоторный опыт, развивать физические качества, приобретать новые навыки, умения, при определенных условиях среды воспитания. Поэтому двигательную активность в этом возрасте необходимо мотивировать, иначе в дальнейшем произойдет утрата уже приобретенных навыков или автоматизмов, что приведет к многочисленным двигательно-координационным проблемам, которые повлияют не только на физическое, но и психическое состояние человека [2, с.324].

Известно, что в формировании мотивации двигательной активности подростков 15-16 лет играет эмоциональная привлекательность двигательных действий, которые влияют на стабилизацию чувственной сферы и душевное состояние индивида, составляющие любовь и доверие к окружающим близким людям, ощущение порядка, красоты, гармонии, душевного равновесия, эмоционального и телесного комфорта (Б. Спиноза, З. Фрейд, Н.Я. Грот, Г. Мюнстербенг, С.Л. Рубенштейн, В.К. Вилюнас, Р.С. Немов). Психическое и душевное здоровье ребенка коренится в эмоционально-телесных процессах [5, с.126].

Впервые на эти процессы указал Н.А. Бернштейн, назвав их пластикой. По его мнению, это «определенное по рисунку и ритму движения человеческого тела, отражающие его духовный и внутренний мир» [2, с.58].

Пластика в широком смысле может быть определена как объемная выразительность человеческого тела, проявляющаяся в его статике и динамике. Каждый человек, пытаясь заглянуть в свое подсознание, вкладывает образы в свое интуитивное содержание, т.е. если слово адресуется к сознанию человека, к его рационально-логической сфере, то выразительная статика и динамика человеческого тела – к эмоционально-образной сфере человека и его подсознанию. Исходя из этого, телесную пластику мы понимаем как сложную гипотетическую систему. Основными компонентами этой системы являются телесное движение, установка на восприятие телесного движения, опыт предметно-двигательной активности, образ движения, понимание причинности, катарсическое переживание как системообразующий компонент [9, с.63].

Единство телесности и движения, естественность, сложность, многомерность, разномасштабность, темпоральность, бесконечность, непрерывность, симметричность – основные свойства телесной пластичности, которые способствуют развитию не только эмоционально-чувственной сферы, а также оптимальному развитию физических и психических качеств подростка, соматическому благополучию человека (В.Н. Никитин, Л.Д. Назаренко, В.Н. Курысь, Л.Н. Сляднева, А.Ш. Хвостов и т.д.).

Формирование телесной пластичности возможно на основе приобретения биомеханического знания о выполнении двигательного действия, а также перевод элементарной биомеханики в область сознания. Выделяют два тесно взаимосвязанных вида знаний: наглядно-чувственные и словесно-логические.

Наглядно-чувственные знания выступают в форме различных представлений (зрительных, слуховых, вестибулярных, осязательных и прочих). На основе представлений формируется общий образ изучаемого действия или несколько отдельных образов, каждый из которых будет отражать какой-либо элемент изучаемого упражнения. Это элементарный уровень знания.

На начальном этапе обучения, ведущими в этом комплексе представлений являются зрительные процессы. По мере повышения уровня овладения действием главная

роль в управлении движениями детьми подросткового возраста (15-16 лет) постепенно переходит к кинестетическим процессам, которые являются основой [1, с.120].

Словесно-логические знания выступают в форме понятий, законов, закономерностей, теорий и способствуют глубокому познанию сущности техники двигательных действий, ее характеристик и др. Это уже более высокий уровень знаний.

Осмысливая учебный материал, обучаемые проникают в суть соответствующих явлений и процессов, преодолевают трудности при усвоении их содержания. Вдумчивое осмысление – важный момент преобразования знаний в убеждения, которые способствуют более качественному, осознанному выполнению двигательного действия, являющимся функциональной единицей сознания [1, с.120].

В работах Д.Д. Донского, С.В. Дмитриева, Н.И. Пономарева сформулированы основные принципы и средства смыслового проектирования и моделирования двигательных действий человека. Рассматривая двигательные действия как объект дидактического моделирования, С.В. Дмитриев уделяет особое внимание категории целеполагания в его бернштейновском смысле. При этом сущностная связь субъекта и его деятельности (действий) выявляется, по мнению автора, тогда, когда ведущей в анализе выступает категория субъекта. Анализ двигательных действий «призван взглянуть» на субъекта действующего, решающего те или иные двигательные задачи на основе ценностно-ориентированных систем и личностных смыслов. Авторами анализируется целевая, смысловая и ценностная организация двигательных задач. При этом исследуются структуры и функции двигательных задач, являющихся, по мнению авторов, системой модельных представлений об условиях, требованиях и средствах достижения целеполагаемого результата [3, с.58].

Отсюда следует, что словесно-логическое знание выступает в форме понятий, законов, закономерностей, теорий и способствует глубокому познанию детей 15 – 16 лет сущности техники двигательных действий, ее характеристик и т.д. Соответственно смысло-ориентированное двигательное действие построено на знании, а также собственном двигательном опыте, непосредственно организовывающегося в естественные, непрерывные, многомерные собственные двигательные действия подростка [8, с.27].

Таким образом, современная система физического воспитания призвана взглянуть на человека действующего, решающего те или иные двигательные задачи на основе ориентированных систем и личностных смыслов, ассоциаций. Формирование телесной пластичности сможет реализоваться на основе смысловых ориентиров в решении двигательных задач, которые разрабатываются в понятийно-логические структуры ряда двигательных действий, имеющих методологическое значение, как для науки, так и для физического воспитания детей 15 – 16 лет.

Список литературы.

1. Бродецкий А.Я. Внеязычное общение в жизни и в искусстве: Алфавит молчания: Учебное пособие. – М.: ВЛАДОС. 2000.
2. Бернштейн Н.А. Физиология движений, активность/ под ред. О.Г. Газаенко: – М.: Наука, 1990.
3. Донской Д.Д., Дмитриев С.В. Основы антропоцентрической биомеханики (Методология, теория, практика). – Н. Новгород, 1993.
4. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2000

5. Ильин Е.П. Эмоции и чувства. 2-е изд. – СПб.: Питер, 2007.
6. Кривцова С.В. Подросток на перекрестке эпох. – М.: Генезис, 1997
7. Назаренко Л.Д. Пластичность как одно из проявлений двигательного-координационных способностей. / В сб. Валеология: проблемы и перспективы развития. – Ижевск, 1998.
8. Пономарев Н.И., Дмитриев С. В. О проблемах целевой, смысловой и ценностной организации двигательных действий спортсмена //Теория и практика физической культуры, 1990. – № 7
9. Сляднева Л.Н. Теоретические основы телесной пластики. – Ставрополь: СГПИ, 2006.
10. Соловьев Г.М. Здоровый образ жизни: научно – теоретические и методические основы: Учебное пособие. – Часть I. – Ставрополь: Изд-во СГУ, 2001.

В.Н. Курьсь, г. Ставрополь

ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА КАК ВОЗМОЖНОСТЬ СОЦИАЛИЗАЦИИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

Годы получения высшего образования являются для молодого человека важнейшим жизненным этапом социализации, выбором своего места в обществе и осознания себя в нем, в предстоящей трудовой деятельности. Известно, что под социализацией понимается процесс включения человека в жизнь общества, усвоение опыта социальной жизни, идеалов и образцов поведения, социальных норм, ролей и функций (в том числе и своих), вхождения в социальную среду и социальные группы.

Факторы социализации личности подразделяют на три основные группы. Макрофакторы, как первая группа условий социализации – это космос, планета, мир в целом, страна, общество. К мезофакторам, как второй группе, можно отнести этнос и тип поселения (город, село), в котором живет человек. Третья группа условий социализации – микрофакторы – это семья, общество сверстников, образовательное учреждение, система образования и др. Высшее учебное заведение как образовательное учреждение и в целом систему высшего образования, видимо, следует отнести к микрофакторам условий социализации будущего специалиста.

Если сказать, что физическая культура, как вид общей культуры нации, обладает большими возможностями создания условий социализации индивида, то это значит – не сказать ничего или очень мало. Эти возможности огромны, другое дело, имеют ли они место и как реализуются.

В российском обществе и, в частности, в образовательной сфере укоренилось, к великому сожалению, представление о том, что физическая культура призвана решать преимущественно рекреативные функции. В то же время явно недооценивается, а часто и просто игнорируется социализирующее значение и роль ценностей физической культуры. Напомним, что физическая культура – это не только область непосредственной «работы с телом», сфера развивающего воздействия на телесность, хотя именно телесно-двигательные качества человека являются здесь предметом особого внимания. Физическая культура как вид общей культуры обладает огромными возможностями «работы с духом человека», с его внутренним, а не внешним миром. «Ничто так не определяет философию человека как отношение его к собственному

телу» – отмечал Г. Линдер. Без формирования истинно ценностного отношения к телу невозможна никакая подлинно культурная деятельность, направленное воздействие на тело, всё жизненно связанное с телесностью, всё базирующееся на ней. Физическую культуру следует воспринимать, прежде всего, как сферу утверждения человеческого осознания телесности в обществе. Только при этом условии возможно формирование и применение средств воздействия, соответствующих этому осознанию по своему характеру, содержанию и прикладности применения ценностей физической культуры.

Основным предназначением физической культуры как сферы специфической деятельности студента является, а точнее должно являться, продолжение (после среднего образования) формирования и совершенствования физической культуры личности. При этом физическая культура личности предстает как сформированная (и совершенствуемая – авт.) потребность и способность к максимальной самореализации в качестве социально ориентированного (на взаимодействие с другими) и индивидуально значимого объекта на основе применения средств, отпущенных природой (телесно-двигательных характеристик) и преобразованных в соответствии с этими целями и принципами культуросообразности в пределах их нормального функционирования (И.М. Быховская).

Значение физической культуры в социализации будущего специалиста заключается в том, что она оказывает, точнее, обладает огромными возможностями для оказания глубокого и всестороннего воздействия на сущностные качества человека, развивая его физически и духовно. Роль и возможности физической культуры в социализации студента определяет известная в теории этой сферы совокупность основных её функций: мировоззренческой, ценностно-нормативной, нравственной, эстетической, этической, гедонистической (как наслаждение), катарсической (как очищение), материально-преобразующей, социальной, педагогической и, полагаем, идеологической.

Однако, приведенная выше совокупность основных общекультурных и духовных функций, которыми обладает физическая культура, может иметь реальное значение, играть существенную роль в социализации студента, при обязательном условии сформированности у него основ образованности в области физической культуры. Образование в этой сфере (в нашей трактовке) – есть процесс и результат системного усвоения знаний об этом явлении, о ценностях физической культуры и навыков применения специальных средств и методов направленного телесно-двигательного совершенствования человека, а также развития способности передавать познанные окружающим. Это определение в достаточной мере соответствует изложенным нами в ряде работ концептуальным основам общего непрерывного образования в области физической культуры. К сожалению, проблема непрерывного образования в области физической культуры не приняла в России общенациональные очертания и пока не имеет научного обоснования как системно функционирующего и развивающегося явления. Тем не менее, сфера высшего профессионального образования несомненно должна являться элементом системы непрерывного образования в области физической культуры и благодатнейшим для этого онтогенетическим периодом молодого человека.

И если под физическим воспитанием понимать процесс формирования потребности в занятиях физическими упражнениями в интересах всестороннего развития личности, определения собственных ценностных ориентаций, убеждений, привычек, наклонностей, то есть все основания полагать, что именно образование как процесс и

результат как образованность являются фундаментом и своеобразной динамичной основой для физического воспитания, самовоспитания и формирования физической культуры личности. Ибо, сформированные на этой основе осознанные мотивы и потребности являются, на наш взгляд, безальтернативной движущей силой построения физического и психического здоровья и его совершенствования.

Образованность студента в области физической культуры является несомненной личностной базой, фундаментом для формирования собственной физической культуры. Для студента, как и для любого человека, исключительно важно осмысление и принятие известного положения И.М. Быховской о том, что культурное бытие телесности определяется, прежде всего, не ее орудийным использованием для достижения некоторой внешней цели, а наполнение ее внутренним содержанием, осмысление ее как внешней формы внутреннего мира, его воплощения. Это в свою очередь выявляет как коммуникативный, так и личностный смысл телесности, содержащийся в ней потенциал для всестороннего самораскрытия, самореализации индивида.

Изложенные представления о высшем образовании как факторе социализации личности студента, многообразных общекультурных и духовных функциях физической культуры, наконец, осознание культурного бытия телесности и того, чем оно определяется, дают основание утверждать, что без целенаправленного общего образования учащегося в области физической культуры, без постижения ее основополагающих ценностей невозможно как реализация приведенных выше общекультурных, духовных функций физической культуры, так и социализация личности студента ее средствами и технологиями.

К сожалению, функционеры разного уровня сферы образования отводят физической культуре, в своем большинстве, преимущественно рекреативное место и далеко не в полной мере осознают реальное значение и роль ее многовековых ценностей, средств и методов в жизнедеятельности человека, и в частности, в социализации будущего педагога. Мы обратили на это внимание и потому, что от руководителя любой организации, прежде всего, зависит и роль и место физической культуры в коллективе, но для этого он должен быть достаточно образован в этой сфере. Что же касается модели представления о физической культуре как о явлении, то она может быть и достаточно сложной с позиции научного обоснования, так и очень простой для осмысления. Суть последней заключается в том, что жизнедеятельность нормального человека складывается из двух основных составляющих: умственной и телесно-двигательной. Представим себе отсутствие одной из составляющих или ущербность в одной из них. В любом случае человек имеет существенные отклонения от нормы жизнедеятельности. Но в обществе так сложилось, что приоритетным является развитие мыслительной деятельности без сколько-нибудь целенаправленного внимания к совершенствованию жизнеобеспечивающей во всех отношениях телесно-двигательной составляющей жизнедеятельности. Если ли необходимость менять существующие, на наш взгляд, консервативные представления? Ответ однозначен – да!

Основываясь на изложенной позиции, представляется возможным оценить реалии и возможности физической культуры в вузе, ее социализирующее предназначение.

Физическую культуру в вузе следует рассматривать как важнейшую составляющую общей культуры коллектива высшего по форме и содержанию учебного заведения. Это вид культуры, представляющий собой специфический процесс и резуль-

тат человеческой деятельности, средство и метод физического совершенствования студентов для формирования и выполнения ими своих социальных функций. Физическая культура личности каждого учащегося определяется степенью его приобщенности к ценностям физической культуры, образованностью, воспитанностью, и, в конечном счете – телесно-двигательным функциональным совершенством, специфическим интеллектом как основой творческого долголетия и социальной активности. Физическую культуру вуза следует представлять как системное многофункциональное явление со своей структурой, элементами, связями. Как системное явление – физическая культура университета должна в достаточной степени удовлетворять потребности каждого члена коллектива, прежде всего, в постижении ее ценностей и на основе развиваемых мотивов и потребностей способствовать собственному здоровьесозданию. Отмеченное создает предпосылки для осмысления состояния, роли и значения физической культуры в современном высшем учебном заведении.

Определяющую роль в формировании физической культуры коллектива вуза, реализации отмеченных ранее ее основных функций в обществе играет специальное структурное подразделение учебного заведения – кафедра физической культуры. К числу таковых следует отнести и спортивный клуб вуза как эпицентр спортивной деятельности коллектива, определяющего как уровень массового спорта, так и имидж учебного заведения на фоне его спортивных достижений.

В процессе получения высшего образования в вузе студент посредством кафедры физической культуры напрямую соприкасается с тем процессом, который определяет специфика кафедры. Подчеркнём, что учебный предмет «физическая культура» относится к базовым дисциплинам учебного плана любого факультета вуза, а это значит, что в ходе реализации государственной программы студент должен получить общее высшее образование по физической культуре. Но помимо этого, высшее учебное заведение должно способствовать процессу физического воспитания молодого человека и формированию его физической культуры. Отмеченное базируется на постулате, суть которого в том, что: «...формирование физической культуры личности невозможно без эффективного процесса физического воспитания, а физическое воспитание, как таковое, невозможно без образования в области физической культуры». Более того, важнейшим предназначением предмета «физическая культура» должно являться формирование профессионально ориентированных представлений студента о применении ценностей этого вида культуры в будущей профессиональной деятельности. Таким образом, мы вплотную приблизились к вопросу и ответу о реалиях «Физической культуры» в вузе как базовой учебной дисциплины, предназначенной для получения учащимся общего и плюс к этому профессионально ориентированного образования в этой сфере. Последнее, как мы полагаем, должно быть предметом отдельного и особого внимания.

Как известно, под учебным предметом понимается «круг **знаний**, образующий особую дисциплину преподавания». Известно также, что знания (по физической культуре) образуют совокупность обобщенных положений, то есть **теорию** предмета. Основной целевой направленностью преподавания является формирование у студентов совокупности знаний, формирование способов познания, прежде всего, по созданию программ самосовершенствования и их осуществление.

Исходя из того, что государственная программа вуза по физической культуре предполагает 16 часов лекций на 1 курсе и 6 часов на 2 курсе, то становится понятным, что ни о каком формировании системных знаний и дальнейших образовательных шагах студентов говорить не приходится. И если учесть то обстоятельство, что практические занятия в чрезвычайно малом объеме часов носят характер рекреационной двигательной активности, так называемого «переключающего» характера, то также не представляется возможным оценивать эти занятия с позиций их образовательной ценности. Если бы у студента таких занятий было не 1-2, а 3-4 в неделю, они все равно не решали бы стратегические задачи физического воспитания студента, формирование его физической культуры, так как ни государственным стандартом, ни содержанием программ не предусмотрено изначально главное – целенаправленное образование студента в области физической культуры как главной предпосылки постижения основ физического самосовершенствования. При этом добавим, что имеющие место академические занятия по физической культуре в соответствии с результатами большого количества исследований последнего десятилетия, не оказывают положительного влияния на достижение кондиционного состояния здоровья занимающихся. Это связано как с малым количеством и несистемностью занятий физическими упражнениями, так часто и с несовершенными технологиями воздействия на организм студента. Поэтому позволим себе отнюдь не лишнее утверждение о том, что в том виде и формах, в которых осуществляются занятия по физической культуре в вузе, они лишены главного – образовательной, воспитательной, оздоровительной, а в целом физической культурной ценности. В этой связи появляются основания для сомнений в целевом образовательном использовании средств, выделяемых на реализацию программ учебной дисциплины «Физическая культура» в вузе, как и функционирование обеспечивающей её кафедры.

Таким образом, преподавание физической культуры в современном вузе, уровень образованности студентов в этой области не может способствовать социализации будущего педагога, несмотря на то, что физическая культура обладает огромными возможностями для глубокого и всестороннего воздействия на сущностные качества студента, его физическое и духовное развитие.

Позитивные изменения в общем, высшем образовании в области физической культуры возможны, как мы полагаем, лишь поистине революционными преобразованиями в этой сфере со стороны государства, Министерства образования, а также инициативными преобразованиями в самих учебных заведениях. Здесь имеется ввиду, прежде всего, коренной пересмотр устоявшихся воззрений на телесно-двигательную составляющую человека как спонтанно развивающуюся в онтогенезе, без определяющего воздействия на неё ценностей физической культуры. Студентам вуза необходимо действительное и реальное общее и профессионально ориентированное образование в области физической культуры. В этом и только в этом случае будут создаваться реальные предпосылки для реализации будущего педагога посредством полифункциональности этого вида культуры.

ИСТОРИЧЕСКИЙ РАКУРС ПРОБЛЕМЫ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ

В России интерес к здоровью детей именно в процессе обучения относят к началу XI столетия. Первым педагогическим произведением по праву считают «Поучение чадам своим» Владимира Мономаха (1053-1125), в котором он рекомендовал воспитывать трудолюбие, гуманность, мужество и отвагу, любовь к Родине [4].

В большинстве своем современная отечественная система здоровьесбережения разрабатывалась с опорой на труды российских представителей физиологии и медицины Н.И. Пирогова, П.Ф. Лесгафта, И.М. Мечникова, И.П. Павлова и др.

Так Н.И. Пирогов (1810-1881), знаменитый русский ученый, педагог, общественный деятель, хирург с мировым именем подчеркивал «огромное значение профилактики в медицине», отмечая, что «будущее принадлежит медицине предохранительной» [5].

И.И. Мечников (1845-1916), выдающийся представитель отечественной биологии, лауреат Нобелевской премии, автор оригинальной теории старения особое значение придавал в преждевременном его наступлении средствам здоровьесбережения. Идеи И.И. Мечникова положены в настоящий момент в основы здоровьесберегающих технологий питания, использования продуктов растительного происхождения и биологически активных веществ в предупреждении функциональных расстройств и органических болезненных нарушений функций соматических и центральной нервной систем [5].

П.Ф. Лесгафт (1837-1909) величайший отечественный ученый, педагог, анатом и врач, основоположник научной системы физкультурного образования и врачебно-педагогического контроля в физической культуре являлся основателем теоретических основ здоровьесбережения при занятиях физическими упражнениями. В организованной им в 1893 году биологической лаборатории, разрабатывались физиологические основы оздоравливающего влияния физических упражнений на системы и организм человека в целом, на его анатомическую структуру и функции [6].

Детский врач и пропагандист здорового образа жизни (ЗОЖ), Е.А. Покровский, редактор журнала «Вестник воспитания», автор книги «Физическое воспитание детей у разных народов, преимущественно России» утверждал, что от развития физического воспитания зависит уровень общей культуры человека [9].

Так уже на первых съездах Общества российских врачей в память И.И. Пирогова поднимался вопрос о преподавании основ гигиены в образовательных учреждениях. Необходимо отметить, что уже тогда речь шла не только о традиционном медицинском подходе. Например, на втором съезде врачей (1887 г.) в выступлении В.Г. Нестерова о современной школе и здоровье учащихся впервые поднимается проблема физического воспитания: «...физическое воспитание не идет в параллель с умственным и нравственным, оно игнорируется». На восьмом съезде врачей (1903 г.) доктор Н.В. Зак отмечал, что «...школа есть единственный путь проведения в народ и общество гигиенических сведений...», подчеркивал, что для того, чтобы гигиенические знания вошли «...в плоть и кровь школьника..., необходимо знания проводить в параллель с гигиеническими привычками...» [9].

Не могли остаться в стороне у истоков здоровьесбережения и педагоги, вопрос здоровья обучаемых не оставлял в покое также основоположников отечественной педагогической мысли.

Так К.Д. Ушинский впервые предложил пятиминутные физические упражнения с учащимися во время уроков, утверждая, что физические нагрузки способствуют умственному развитию учащихся [4].

Начиная со второй половины XIX столетия, многие передовые общественные деятели, врачи, педагоги также говорили о необходимости участия преподавателей в борьбе за здоровье учащихся. Земские врачи настаивали на необходимости «...поднять уровень гигиенического образования среди самих учителей и учительниц...», предлагалось ходатайствовать «...о разрешении чтений по гигиене на учительских съездах и о введении гигиены как учебного предмета в те учебные земские заведения, из которых выходят сельские учителя и учительницы...»[9].

В эти же годы была предпринята попытка привлечь внимание учителей к необходимости формирования у школьников здоровых привычек.

На современном этапе идея о необходимости выделения здоровья индивида в качестве самостоятельного предмета исследования была высказана И.И. Брехманом в 1980 году. В 1982 году он оформил ее в виде методологической статьи, а в 1987 – выпустил первую монографию [2].

Примером комплексной индивидуальной профилактики заболеваний является «Школа научных основ здоровья», созданная в конце XX столетия И.П. Березиным и К. В. Дергачевым. Их работа основана на принципе адаптации организма к окружающей среде на фоне здорового образа жизни и выполнения санитарно-гигиенических рекомендаций [8].

Научные интересы специалистов психологии и педагогики, теории и методики физического воспитания к разработке проблемы здоровьесбережения особенно четко обозначились в конце XX столетия.

Опираясь на труды великих предшественников, проблему здоровьесбережения успешно разрабатывают И.Л. Аршавский, И.И. Брехман, В.К. Бальсевич, Л.И. Лубышева, Я.К. Коблев, В.Н. Курьсь, Р.Р. Магомедов, Л.Л. Рапопорт, Г.М. Соловьев, М.Н. Дятлова и Н.А. Фомин, А.Л. Наин и С.М. Сериков, А.Г. Щедрина, и др.).

Значимо, по мнению И.А. Аршавского, ведущего российского специалиста по возрастной физиологии, умение учителя организовать урок таким образом, чтобы он способствовал приобретению учениками в каждом уроке главного (достигается это четкой организацией цели и задач, ассимилируемых учениками) и ее завершению (или разрешению) на уроке [1].

Среди современных взглядов на здоровьесберегающую педагогику наиболее интересной представляется концепция Г.К. Зайцева, который считает, что здоровьесобоснованный урок должен быть построен с учетом базовых потребностей занимающихся. Для младших школьников, по мнению автора, базовыми являются сложнейшие биологические потребности в саморазвитии, игре и подражании, а также вспомогательные потребности в свободе выбора и вооруженности (опытности) [3]. Это объясняет необходимость включения в образовательный процесс разнообразных игр, ручного и вербального творчества (включая сказкотворчество).

Таким образом, анализ научно-литературных источников позволяет говорить о том, что проблемы здоровьесбережения рассматривались в отечественной педагогической литературе многими выдающимися отечественными учеными в различной интерпретации, что подчеркивает их ценностное отношение к здоровью обучаемых.

Список литературы.

1. Аршавский И. А. Физиологические механизмы и закономерности индивидуального развития. – М., 1982. – 235 с.
2. Брехман И.И. Валеология – наука о здоровье. – 2-е изд.,– М.: Физкультура и спорт, 1990.– 208 с.
3. Зайцев Г.К. и др.. Педагогика здоровья. Образовательные программы по валеологии. – СПб., 1994. – 78 с.
4. История педагогики. Под ред. Шабасовой М.Ф. – М., 1981.– 368 с.
5. История физической культуры и спорта. / под ред. В.В. Столбова. – М., 1983.
6. Лесгафт П.Ф. Избранные труды / Составитель И.Н. Решетень. – Москва: Физкультура и спорт, 1987 – 358 с.
7. Педагогика: Учебное пособие для студентов пед. институтов / Под ред. Ю.К.Бабанского. – М.: Просвещение, 1983. – 608 с.
8. Петленко В.П. Валеология человека. В 5 томах. –СПб.: Петрок, 1997.
9. Сухомлинский В.А. Избранные педагогические сочинения в 3 томах – М.: Педагогика-1981.

В.А. Петьков, А.К. Белов, А.А. Пилипенко, г. Ставрополь

КОМПЕТЕНТНОСТЬ ОФИЦЕРА-ВОСПИТАТЕЛЯ ВОЕННОГО ВУЗА В СФЕРЕ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Вооруженные Силы России, система военного образования и высшая военная школа в настоящее время переживают непростое время. Сложное и противоречивое реформирование Армии и Флота в новых геополитических, военно-стратегических, социально-экономических, демографических и других реалиях выдвинули на передний план необходимость обеспечения национальной безопасности и территориальной целостности государства, поддержания военной мощи страны и боевой готовности частей (соединений), укрепления воинской дисциплины и организованности личного состава в мирное время, а также осуществления подготовки военнотружеников к ведению крупномасштабных и локальных боевых действий. Всё это требует от офицерских кадров в современных условиях высокой степени всесторонней подготовленности, и в особенности достаточного уровня физического и психического здоровья, высокого уровня развития физической подготовленности, физических качеств и двигательных навыков [1].

Важнейшим периодом в создании основ этой подготовленности у курсантов как будущих офицеров является время их обучения в вузе. Обращаясь к системе физического воспитания в высшей военной школе военнотружеников необходимо констатировать ежегодно продолжающую тенденцию к снижению уровня физической подготовленности поступающей молодежи [3].

С программой обучения рассчитанной на средний уровень развития физических качеств и относительно невысокую степень сформированности двигательных навыков не справляются около 30 % курсантов первого курса, лишь 10 % обучаемых первоодков имеют высокий бал по результатам зимней экзаменационной сессии. Причем как показывает проведенное исследование, более 30 % не восполняют в полном объеме уровень своих показателей физической подготовленности вплоть до выпускного курса.

Анализ результатов государственного экзамена по дисциплине «Физическая культура» за последние 5-7 лет позволяют также сделать вывод о том, что самые простые силовые упражнения (подтягивание на перекладине) вызывают трудность выполнения на отличную оценку у 20-25% выпускников, физическое качество выносливость оцениваемое с помощью бега на 3 км свидетельствует о том, что имеют низкий ее уровень более 50% будущих офицеров.

Причинно-следственная связь столь негативной ситуации в системе высшей военной школы определяется несколькими ведущими взаимообусловленными направлениями:

- низкий уровень довузовской физической подготовленности поступающей молодежи;
- недостаточно высокой требовательностью руководства вуза к уровню физического воспитания;
- не в полной мере совершенного учебного процесса по дисциплине «Физическая культура»;
- недостаточно высоко научно поставленной роли офицера-воспитателя в системе физического воспитания курсантов в их повседневной жизнедеятельности.

В нашем исследовании интерес представляет именно четвертое направление, и соответственно пути его решения. В функциональные обязанности офицера-воспитателя (командир взвода или роты учебного подразделения) входит осуществление процесса физического воспитания курсантов. Большую часть времени курсант находится во взаимодействии с офицером-воспитателем, исходя из этого, уровень педагогической и специальной интегративной образованности офицеров-воспитателей должен соответствовать обеспечению всестороннего целостного воспитания курсанта.

Обращаясь к личности современного офицера-воспитателя, необходимо отметить, что в основном это вчерашние выпускники военного учебного заведения, не прошедшие специальной воспитательной подготовки, не имеющие фундаментального педагогического образования, и не всегда имеющими склонности и способности к педагогической деятельности [1]

Анализ практики и теоретических исследований в области последиplomного повышения квалификации и переподготовки позволяют сделать предположение о необходимости кардинально изменить существующий подход к процессу профессиональной адаптации военных специалистов в сфере физической культуры [3].

Таким образом, в процессе исследования вскрыты два ведущих противоречия между:

- потребностью общества в высококвалифицированных, гармонически развитых и образованных в сфере физической культуры военных кадрах и педагогической системой регулирующей процесс физического воспитания курсанта военного вуза в неполной мере обеспечивающей эту потребность;

- необходимостью наличия у офицеров-воспитателей военного вуза компетентности в сфере физической культуры, адекватной современным требованиям реализации

государственного образовательного стандарта в области физической культуры, и недостаточной разработанностью теоретических основ и психолого-педагогических условий ее развития.

Список литературы.

1. Лапшов В.А. Формирование профессиональной культуры офицера Российской армии: основы социологического исследования. – М., 2000. – 50 с.
2. Лямзин М.А. Военно-педагогическая подготовка курсантов (слушателей) ВУ-Зов: история, теория, практика. – М.: ВУ, 1997. – 107 с.
3. Маркелов В.В. К вопросу об индивидуализации обучения физическим упражнениям. Вопросы теории и методики преподавания физической культуры. – Казань, 1969. –С. 56-62.

О.Е. Потетенева, г. Ставрополь

ФОРМИРОВАНИЕ КООРДИНАЦИОННО-ДВИГАТЕЛЬНОЙ КРЕАТИВНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ СРЕДСТВАМИ ТАНЦЕВАЛЬНО-РИТМИЧЕСКОЙ ГИМНАСТИКИ

На современном этапе развития общества на фоне глубокого социально-экономического кризиса остро стоит проблема сохранения здоровья детей и подростков. 25-35% детей, пришедших в первый класс школы, имеют физические недостатки или хронические заболевания. Динамика их общей заболеваемости характеризуется неуклонным ростом (В.К. Бальсевич, С.П. Евсеев, В.Н. Муравьева, В.А. Пономарчук, В.И. Столяров, Н.Х. Хакунов и др.). В условиях статичности, чувственной уравновешенности, безразличия, двигательной скованности современного человека разрушаются эстетические основы общества. Сложившаяся система массового воспитания детей, ориентированная на вербальное (формальное, невыразительное, бесчувственное) взаимодействие с ребёнком в школьных образовательных учреждениях, способствует развитию психосоматических деструкций [7, с.3].

Исследование Н.Г. Калашниковой свидетельствует о том, что для многих учителей главной целью обучения младших школьников по-прежнему остается обучение их «умениям хорошо считать и решать текстовые задачи, грамотно писать, выполнять нормативные требования к технике чтения и т.п.». При всей необходимости выполнения педагогических функций отмечается низкий уровень подготовленности учителей начальных классов к работе по формированию основ здорового образа жизни, укреплению здоровья детей, снижению напряжения на уроках, стабилизации психо-соматического состояния у младших школьников [4, с.14]. Связано это, прежде всего с отсутствием у будущего педагога системной двигательной-педагогической подготовки. Занятия физическими упражнениями в высшем учебном заведении в настоящее время организованы по традиционной схеме, ориентированной исключительно на двигательную активность самого студента, и рассматриваются, при этом, лишь как фактор, способствующий улучшению умственных процессов при изучении основных дисциплин общеобразовательного и гуманитарного блоков [2, с.5].

Специфика деятельности учителя начальной школы требует от него проявления как мыслительного, так и двигательного творчества при решении разнообразных профессионально-педагогических задач. Как отмечает С.Л. Рубинштейн, творчество – это деятельность, создающая нечто новое, оригинальное, что притом входит не только в историю развития самого творца, но и в историю развития науки, искусства и т.д. Творческая деятельность в образовательном процессе способствует экстерниоризации личностью новых культурно обусловленных ценностей и предполагает активное мотивационное отношение личности к самостоятельной творческой деятельности. От увлеченности творческой деятельностью зависит интеллектуальное развитие человека, его духовное обогащение. Выбор технологии обучения обусловлен также творческим мышлением педагога. Согласно исследованиям Н. Ю. Шумаковой, М. В. Капренко, П. Н. Ткаченко, наиболее продуктивный характер творческой деятельности в образовательном процессе возникает при интеграции знаний, двигательных умений и навыков [8, с.54].

Прогрессирующая двигательная скованность младших школьников обязывает современного педагога начальной школы к овладению инструментарием двигательного взаимодействия с детьми, формированию двигательной культуры ребёнка, развитию его способности к двигательному самовыражению [5, с.25].

Сегодня в контексте социальной жизни и развития научной психологии особый смысл приобретает понятие «креативность», интерес к которому возник к началу 50- годов XX века. Пионер в области креативного мышления Дж. Гиярфорд еще в 1950 г. отмечал, что всего 32 % всех опубликованных работ были посвящены психологии креативности [1, с.45]. По мнению В.Н. Дружинина, положение с тех времен изменилось незначительно. Согласно определению, данному в педагогической энциклопедии, креативность – это творческие возможности (способности) человека, которые могут проявляться в мышлении, чувствах, общении, отдельных видах деятельности, это способность порождать множество разнообразных оригинальных идей в нерегламентированных условиях деятельности [6, с.84]. Креативность в узком значении слова – это дивергентное мышление, отличительной особенностью которого является разнонаправленность и вариативность поиска разных, в равной мере правильных решений относительно одной и той же ситуации. Креативность в широком смысле слова – это творческие интеллектуальные способности, в том числе способность привносить нечто новое в опыт, порождать оригинальные идеи в условиях разрешения или постановки новых проблем, осознавать проблемы и противоречия, а также формулировать гипотезы относительно недостающих элементов ситуации, отказываться от стереотипных способов мышления [1, с.62].

Основная цель креативной системы образования – «разбудить» в человеке творца и развить в нем заложенный творческий потенциал. В качестве средств реализации этой цели в области формирования координационно-двигательной креативности будущих педагогов начальной школы могут быть использованы самые различные упражнения танцевально-ритмической гимнастики. Разнообразные связки, комбинации и танцы, отличающиеся высокодинамичной совокупностью двигательных действий, позволяют предъявлять повышенные требования к целесообразному варьированию усвоенных форм двигательной координации, способности преобразовывать их и переклестаться с одних точно координированных действий на другие.

Таким образом, формирование координационно-двигательной креативности будущих педагогов начальной школы является одной из важнейших и неотъемлемых составляющих комплексного педагогического процесса, но вместе с тем остается до сих пор одним из наименее разработанных разделов педагогической подготовки будущих специалистов.

Список литературы.

1. Бехтерев В. М. Объективная психология. – М.: Владос, 1991.
2. Гендин А. М., Майер Р. А., Сергеев М. И. Состояние и факторы развития физической культуры и здорового образа жизни школьника. – Красноярск: КГПИ, 1989.
3. Зациорский В. М. Вопросы переноса тренированности в двигательных действиях // Сб.: Координация двигательных и вегетативных функций при мышечной деятельности. – М. Л., 1985.
4. Калашникова Н. Г. Содержание и методы подготовки и повышения квалификации учителя начальных классов в области формирования у школьников умений самостоятельной учебной деятельности. Автореферат. – М.: МГУ, 2002.
5. Озеров В. П. Формирование психомоторных способностей у школьников. – Кисшинев: Лумина, 1989.
6. Российская педагогическая энциклопедия. В 2-х томах / Под ред. В. В. Давыдов. – М.: Большая российская энциклопедия, 1993.
7. Сляднева Л.Н. Двигательно-пластическая подготовка педагога-воспитателя на основе интериоризации элементарной биомеханики двигательного действия. Автореф. канд. дисс. – Майкоп, 2002.
8. Шумакова Н.Ю., Катренко М. В., Ткаченко П. Н. Развитие творческих способностей в артпедагогической системе физкультурного образования // Теория и практика физической культуры. – 2007. – №6.

Ю.Г. Пянзина, г. Ставрополь

ПРОБЛЕМА ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ТЕЛЕСНОСТИ В СФЕРЕ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Изменение социально-экономических условий жизни нашего общества привело к изменению отношения к физической культуре, к физическому воспитанию подрастающего поколения. Основной причиной этого явления стало резкое обострение проблем здравоохранения, демографии, регенерации физически и духовно благополучного населения (В.К. Бальсевич, Л.И. Лубышева, В.И. Столяров, В.А. Конев и др.). Состояние здоровья детей и подростков, определяющее основные тенденции здоровья населения страны, представляет собой важнейший показатель достижений общества в социально-экономическом, научном и культурном аспектах.

В настоящее время отмечается динамика заболеваемости школьников, характеризующаяся неуклонным ростом как морфофункциональных патологий, так и психических расстройств (В.К. Бальсевич, С.П. Евсеев, В.Н. Муравьева, В.А. Пономарчук, Н.Х. Хакунов и др.). Устоявшийся дихотомический подход в развитии человека

является основанием отделения телесности от культуры и влечет за собой, наряду с отсутствием подлинной культуры здоровья, несостоятельность основной гуманистической идеи целостности человека, нерасторжимого единства природного и социального в нем. Тело человека, как заложник его души, деградирует. Учитывая это, не случайно обращение многих исследователей двигательного действия к ценностно-смысловым основам его генезиса (С.В. Дмитриев, В.Н. Курысь, М.М. Боген, Л.П. Горчакова, И.П. Ильин и др.).

В сфере физической культуры сложилась ситуация, при которой прежние положения, устоявшиеся в науке, стереотипы неадекватного отношения людей к ценностям физической культуры сдерживают инновационную деятельность и в целом прогресс в этой сфере. В этой связи наряду с традиционными способами преодоления проблем физического воспитания предлагаются новые пути, например, интеллектуализация процесса физического воспитания (В.И. Лях, В.Н. Курысь, В.П. Лукьяненко и др.); спортизация физического воспитания (В.К. Бальсевич); приобщение человека к ценностям физической культуры (Л.И. Лубышева); формирование телесно-двигательной пластичности как средства телесно-психической целостности человека (Л.Н. Сляднева, В.Н. Курысь).

Физическая культура, являясь одним из ведущих компонентов общей культуры человека, представляет собой социокультурный феномен, так как с ней связан необычайно широкий круг гуманистических, культурных, духовных ценностей, позволяющих сознательно, целенаправленно и весьма эффективно воздействовать на самые разнообразные физические, психические, духовные качества и способности людей [1, с.56]. Прежде всего культура связана с формированием целостной личности человека. А культурная деятельность – это смысло-ценностноориентированная активность человека в отношении предмета (объекта), который он преобразует. Именно духовное в человеке формирует его, в том числе и в процессе преобразования им своей телесности, безусловно, с учетом биологических закономерностей развития и функционирования его организма [4, с.59].

Как отмечает И.В. Дубровина, «младший школьный возраст – это сензитивный период для формирования мотивов учения; развития устойчивых познавательных потребностей и интересов, продуктивных приемов и навыков учебной работы; «умения учиться» и развивать двигательные способности, навыки самоконтроля, самоорганизации, саморегуляции и адекватной самооценки; развития критичности по отношению к себе и окружающим, навыков общения со сверстниками; установления прочных контактов в коллективе» [3, с.278].

Здоровье ребенка определяется не только измерением его роста и веса или количеством дней, пропущенных по болезни. И здесь решающее значение имеет физическое воспитание. Любое нарушение комфортного состояния проявляется у ребенка в его двигательной деятельности. Информационная перегрузка у детей является ведущей причиной развития у них болезненной, деструктивной психосоматической симптоматики, ограничивающей становление их телесного сознания.

Телесность – это «человеченное» тело, приобретающее в дополнение к своим изначально данным, естественным характеристикам те свойства и качества, которые порождены спецификой человеческой, социокультурной среды, определяющей условия

существования, характер осмысления, принципы использования и преобразования свойств и качеств человеческого тела [2, с. 107]. Иными словами, телесность – это физический субстрат субъектности человека, материально оформившийся на пересечении физиологического, филогенетического, онтогенетического, физкультурного и биомеханического [7, с.68].

Приобщение человека к социальному миру и построение отношений с другими людьми начинается с формирования первоначальных представлений о себе. Знания о себе определяют собственное поведение, от их характера зависит социальная активность личности, способы взаимодействия с окружающим миром, степень удовлетворения потребности в самоактуализации.

Социо-культурная концепция телесности (аксиология человеческого тела) «осмысливает» телесность в контексте ценностно-нормативных категорий и характеристик, определяет ее место и значимость в социальном пространстве, измеряет «рейтинг» физического благополучия, здорового тела на общественной шкале ценностей, разрабатывает «зону ближайшего развития» культуры тела. Это направление раскрывается в работах Н.И. Амомсова, Л.В. Жарова, В.Л. Круткина, Ю.П. Лисицина, В.М. Розина и др. [5, с.3].

Учитывая все это, ведущие специалисты в области физической культуры Н.Н. Визитей, В.М. Выдрин, В.М. Зацюрский, В.И. Ильин, Г.М. Соловьев, Ю.Ф. Курамшин, В.И. Лях, Л.П. Матвеев и др. отводят существенную роль формированию ценностных ориентаций человека как основы активного образа жизни.

Согласно классификации, разработанной Л.И. Лубышевой, ценностный потенциал физической культуры можно условно разделить на составляющие его интеллектуальные, двигательные, технологические, интенционные и мобилизационные ценности. Потребность человека в освоении ценностей физической культуры стимулируется чувством удовольствия от физической активности, успехами в росте его собственных физических возможностей, работоспособности, ощущением здоровья [6, с.68].

Человек, который осознает и ощущает свое тело, понимает значение и назначение тела, осознает свое «Я», свою уникальность – ведет здоровый образ жизни, а физическая культура приводит его к телесной гармонии, эмоциональному благополучию, воспитывает эстетическое чувство от ощущения телесного здоровья.

Одной из наиболее важных проблем в сфере физкультурного образования на сегодняшний день являются недостаточно раскрытое теоретико-методологическое обоснование и фактическое отсутствие методики телесно-ценностного воспитания детей младшего школьного возраста. В основу разработки такой методики, как на содержательном, так и на структурном уровне должно быть положено понимание духовно-физической сущности физической культуры в единстве ее социо-культурного и соматопсихического компонентов при ведущей роли первого.

Список литературы.

1. Артамонова Т.В. Субъективная культурологическая оценка спортивной деятельности легкоатлетов различной квалификации // научно-теоретический журнал «Теория и практика физической культуры» №10. – 2007.
2. Быховская И.М. Homo somatis: аксиология человеческого тела. – М.: Эдиториал УРСС, 2000.

3. Дубровина И.В. Практическая психология образования: Учебное пособие 4-е изд., СПб.: Питер, 2004.

4. Николаев Ю.М. О смене парадигм теоретического знания в сфере физической культуры // научно-теоретический журнал «Теория и практика физической культуры» №10. – 2007.

5. Олейникова Е.Е. Телесно-ценностное физическое воспитание детей старшего дошкольного возраста на основе рефлексивно-метафорической двигательной игры // автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. – Майкоп, 2007.

6. Понамарева Т.А. Физическая культура и спорт в системе ценностных ориентаций учащейся молодежи // научно-теоретический журнал «Теория и практика физической культуры» №5. – 2007.

7. Сляднева Л.Н. Теоретические основы телесной пластики. – Ставрополь: СГПИ, 2006.

Т.В. Смольник, О.С. Сысоева, г. Шахты

ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА В ВУЗЕ – ФАКТОР ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ СТУДЕНТОВ

В последние годы активизировалось внимание к здоровому образу жизни студентов. Это связано с озабоченностью общества по поводу специалистов, выпускаемых высшей школой, роста заболеваемости в процессе профессиональной подготовки, последующим снижением работоспособности. Необходимо отчетливо представлять, что не существует здорового образа жизни как некой особенной формы жизнедеятельности вне образа жизни в целом.

Отношение студентов к физической культуре и спорту – одна из актуальных социально-педагогических проблем. Реализация этой задачи каждым студентом должна рассматриваться в двуединой позиции: как личностно значимая и как общественно необходимая. Создание целостного здоровьесберегающего пространства в образовательной среде призвано не только оптимизировать педагогический процесс, но и совершенствовать ценностные ориентиры субъектов. При таком подходе активизируется культура здорового образа жизни. Здоровый образ жизни – категория, которая зависит от усилий самого человека, его воли и желаний. При этом здоровье как ценность – средство реализации заложенных в человеке возможностей.

Студенческий возраст имеет особо важное значение как период наиболее активного овладения полным комплексом социальных функций взрослого человека, включая гражданские, общественно-политические, профессионально-трудовые. В процессе обучения у молодежи следует постоянно вырабатывать навыки здорового образа жизни. Необходимо помнить, что систематические занятия физической культурой и спортом сохраняют молодость, здоровье, долголетие, которому сопутствует творческий, трудовой подъем. Соблюдение гигиенических норм, создание в студенческих коллективах хорошего психологического климата, стимулирование занятий массовой физической культурой, правильная организация рабочего времени – необходимые условия здорового образа жизни. Одной из составляющих этого процесса является отказ от разрушителей здоровья: курения, употребления алкогольных напитков и наркотических веществ, неправильного питания, малоподвижного образа жизни и т.д.

Успешная борьба с тем или иным негативным явлением возможна в том случае, когда известны причины этого явления. Отсутствие двигательной культуры делает человека заложником непродуманного, непланируемого времяпрепровождения, толкает к стремлению «убить время» у телевизора, к алкоголю, ничегонеделанию, наркотикам. Два часа в неделю практических занятий по дисциплине «Физическая культура» не панацея от всех бед. Поэтому одна из основных задач преподавателя – заинтересовать студентов, начиная с первого курса, учебно-спортивной деятельностью. Вся работа педагога, начиная с первого дня обучения студентов, имеет целенаправленное информационное воздействие непосредственно на каждого студента, сознательную включенность студентов в активные занятия физической культурой на протяжении всего обучения в вузе.

Обучение в техническом вузе сопряжено с большим объемом учебной работы и высокой умственной напряженностью. Причем интенсивность учебного процесса в вузе имеет неуклонную тенденцию к возрастанию в связи с увеличением потока научной информации и необходимостью ее усвоения студентами в сжатые сроки. Установлено, что динамика умственной работоспособности, сохранение высокой умственной активности у студентов на протяжении всего периода обучения в вузе зависят от объема физических нагрузок в режиме дня и учебной недели. Следовательно, необходима тесная связь между физической и умственной работоспособностью.

Главная задача педагогического коллектива кафедры «Физическое воспитание» – привить студентам любовь к занятиям физкультурой, к здоровому образу жизни. Но также нельзя забывать, что занятия физической культурой – это естественное соревновательное желание молодежи.

В нашем вузе кроме традиционных соревнований и спартакиад учреждены уже ставшие традиционными Кубок администрации института по волейболу, Кубок профсоюзного комитета по баскетболу, Кубок спортклуба «Буревестник» по футболу, где, наряду с переходящими кубками и грамотами, вручаются призы в виде подарков или денежных премий. Спортсмены более высокой категории участвуют в конкурсе на получение именных стипендий института «За наибольший вклад в формирование имиджа института», «За значительные достижения в спорте» и в ежегодном конкурсе на получение премии Главы администрации (Губернатора области) одаренным студентам государственных образовательных учреждений высшего профессионального образования в области спорта.

Немаловажное условие для формирования здорового образа жизни в вузе имеют следующие моменты: продление сессии в случае подготовки и участия в престижных соревнованиях, по желанию студентов замена обязательных занятий по дисциплине «Физическая культура» занятиями в спортивных секциях, повышенные стипендии, талоны на бесплатное горячее питание, бесплатные путевки на Черное море и многое другое.

С.Д. Язвинская, г. Ставрополь

ПЕДАГОГИКА ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАТИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ

Формирование подрастающего поколения происходит сегодня в условиях быстро меняющегося мира. Наряду с заново выстраиваемой культурой новых социальных

отношений важной частью сегодняшнего образования человека становится информационная культура, строящаяся на современных инновационных процессах. Цель современной школы – подготовка детей к жизни в информационном обществе, к жизни в мире, полном огромного объема информации. Информация на нынешнем этапе все более осознается как важный педагогический ресурс. Стремительно растут информационные потребности педагогов и учащихся, в образовательных учреждениях в качестве современных и эффективных средств активно используются компьютерные и информационные технологии.

Однако как всякий новый этап в развитии общества компьютеризация несёт с собой и новые проблемы, среди множества которых выделяется проблема влияния компьютера на здоровье человека. Информатизация – процесс объективный, и вполне естественно, что образование, как динамичная система, целиком и полностью включилось в него и осознало преимущества, которые несет в себе развитие и распространение информационных компьютерных технологий. У образовательных учреждений нет иного выбора, кроме как адаптироваться к новой ситуации. Необходимо искать решения, которые позволят идти в ногу со временем, не нанося при этом вреда здоровью участников педагогического процесса. В этих условиях комплексной информатизации учебного процесса сегодня особенно актуальна проблема здоровьесберегающих образовательных технологий. Их по праву можно назвать одной из самых перспективных образовательных систем XXI века.

Здоровьесберегающие технологии рассматриваются как совокупность приемов, форм и методов организации обучения, без ущерба для здоровья учащихся и одновременно являются качественной характеристикой любой педагогической технологии по критерию её воздействия на здоровье учащихся. Цель здоровьесберегающих образовательных технологий – обеспечить учащимся в условиях комплексной информатизации образования возможность сохранения здоровья за период обучения в школе, сформировать у него необходимые знания, умения и навыки, научить использовать их в повседневной жизни. При этом комплексная информатизация рассматривается как процесс обеспечения в образовательной системе условий для формирования информационной культуры, как педагогов, так и школьников, использование в процессе обучения компьютерной техники как основного атрибута современных образовательных технологий.

Современный педагог, владея педагогическими знаниями, в тесном взаимодействии с учащимися, родителями, коллегами и медицинскими работниками должен уметь планировать свою работу с учетом приоритетов сохранения и укрепления здоровья всех участников педагогического процесса. Следует подчеркнуть, что успешно реализовать поставленную задачу можно лишь исключительно на основе комплексного подхода, учитывающего целый ряд факторов: педагогических, медицинских, технических и организационных. Одним из значимых и наиболее трудных аспектов решения данной проблемы является формирование у самих учащихся адекватного восприятия новых особых условий своей деятельности с применением компьютера и выработка у них потребности к овладению и применению знаний, умений и навыков здоровьесбережения. Иначе говоря, задача сохранения здоровья должна исходить не только от педагога, но и от самого учащегося. Это важно, так как именно учащиеся испытывают наиболее значительное воздействие со стороны компьютера.

Основные составляющие проблемы компьютеризации, определяющиеся прежде всего физиологическими особенностями работы человека за компьютером и техническими параметрами средств компьютеризации – тесно переплетены и взаимозависимы. Именно поэтому изучать данную проблему следует в двух аспектах: «человеческом» и «техническом». Педагог должен быть достаточно компетентным в вопросах возрастных особенностей своих воспитанников. Их важно учитывать в первую очередь при посадке ученика перед компьютером. Следует помнить, что при работе за компьютером правила посадки несколько иные, чем за обычной партой. Здесь учитываются особенности оборудования и мебели, дополнительная нагрузка на зрение, суставы кистей рук, опорно-двигательный аппарат и т.д.

Принципом здоровьесбережения при работе с компьютером является понимание места компьютера в учебном процессе. Важно помнить, что:

1. Компьютер в школе является обогащающим и преобразующим элементом всей образовательной среды. Именно при таком понимании проблемы внедрение НИТ приобретает гуманитарный развивающий характер.

2. Компьютерные средства (компьютеры, дисплеи, локальные сети, компьютерные программы и т.п.) могут быть использованы в работе с детьми при безусловном соблюдении физиологических, санитарно-гигиенических, психолого-педагогических и эргономических ограничительных и разрешающих норм и рекомендаций.

3. Рекомендуется применять только качественные компьютерные развивающие и обучающие программы, адекватные психическим и психофизиологическим возможностям ребенка. Подача материала, его последовательность и темп регулируются самим учеником по ходу естественного протекания его деятельности.

4. Категорически запрещается использовать в работе с учащимися «коммерческие» компьютерные программы с агрессивным, жестоким содержанием в целях тренинга быстроты реакции, с напряженным темпом развертывания событий на экране.

Здоровье людей, работающих на компьютере, существенно зависит от качества той техники, которую используют в учебном процессе. Факторов, воздействующих на здоровье учащихся при работе с компьютером много. Их можно сгруппировать следующим образом:

1) факторы, возникающие при работе самих ПК (различные виды излучения);

2) факторы, связанные с изменением качества окружающей среды в компьютерном кабинете (ионизация воздуха, повышение температуры и снижение влажности, статическое электричество окружающих предметов);

3) факторы, связанные с качеством изображения на видеотерминале (яркость, контрастность, четкость, пульсация яркости, бликование экрана, минимальный размер точки и др);

4) факторы, обусловленные особенностями характера работы на ПК (поза, зрительное напряжение и т.д.);

5) факторы, связанные с методикой преподавания и стилем общения с детьми.

Здоровьесберегающие образовательные технологии в условиях комплексной информатизации учебного процесса уже имеют в своем арсенале множество средств оздоровительной направленности: материал для проведения физкультурминуток и физкультпауз, офтальмотренажеры для глаз, упражнения для зрительной и пальчиковой гимнастики, для профилактики деформирования осанки, средства фито- и ароматера-

пии и т.д. В работе с учащимися начальной и средней школы очень популярны игровые методики, а в более старшем возрасте – методы психофизической тренировки. Педагогу необходимо знание оздоровительных методик восстановления здоровья после длительной работы за компьютером (техника релаксации, методы дыхательной гимнастики, массажа, профилактики нарушения зрения, методика игрового стрейчинга). Эти методики должны активно использоваться в учебном процессе, стать его неотъемлемой частью и, главное, осознанной потребностью учащихся.

Основным требованием для успешности работы в данном направлении может явиться только наличие системности, которая проявляется в участии педагогов и учащихся в оздоровительных мероприятиях не только в ходе учебного процесса, но и во внеклассной и внеурочной деятельности.

РАЗДЕЛ IX

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНО- ЭКОНОМИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ СТРАНЫ И РЕГИОНА

М.А. Бровкина, В.Н. Морозова, г. Ставрополь

РАЗВИТИЕ МНОГОУРОВНЕВОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО КОМПЛЕКСА (МОК) НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ В РОССИИ

Развитие технологий, усиление требований к повышению качества и эффективности обусловило превращение образования в один из наиболее значимых секторов экономики. Важнейшими активами специалиста становятся интеллект, информация, знания. Наблюдается устойчивая тенденция к ускорению устаревания знаний, полученных в процессе общего среднего, среднего и высшего профессионального образования [2].

В связи с этим в России получила развитие система непрерывного обучения, которая включает школы (лицеи), колледжи и вузы, образующие многоуровневые образовательные комплексы (МОК).

Маркетинговой особенностью деятельности российских многоуровневых комплексов является высокая конкуренция на рынке образовательных услуг, что поставило перед ними целый ряд проблем, связанных с повышением конкурентоспособности и трудоустройством выпускников.

Конкурентоспособность человеческого капитала выпускника определяет положение МОК на рынке образовательных услуг. При этом экономическим показателем оценки качества организации учебного процесса становится эффективность расходов, а квалиметрия затрат определяет результативную конкурентоспособность образовательных услуг.

Новые связи в управлении, совершенствование экономики образовательного процесса, определяемые изменившимися целями и задачами профессионального обучения, приводят к тому, что подготовка специалистов в новой системе уступает место формированию его интеллектуального потенциала [1].

Возникшие проблемы усугубляются недостатком опыта управления маркетингом непрерывного многоуровневого образования, недостаточной проработанностью его методических и организационно-экономических аспектов.

В связи с этим возрастает актуальность обоснования механизмов интеграции и эффективного использования материальных, интеллектуальных и организационных возможностей учебных заведений для повышения качества оказываемых услуг и подготовки специалистов с высокой конкурентоспособностью на рынке труда.

Оказание услуг в многоуровневом образовательном комплексе (МОК) включает в себя два основных взаимосвязанных процесса повышения интеллектуального уровня граждан – обучение и воспитание. При этом они рассматриваются как равноценно

значимые процессы, не имеющие приоритетных признаков: обучение приносит и систематизирует профессиональные знания, умения и навыки, а воспитание формирует личностные качества, все вместе они образуют человеческий капитал.

В наиболее общем определении человеческий капитал представляет собой знания и личностные качества, которые используются его владельцем в течение всей трудоспособной жизни. Этот капитал, как и всякий другой, приносит прибыль, сумма пожизненных доходов рассматривается как прибыль на капиталовложения, произведенные в образование [3].

Под человеческим капиталом подразумеваются только те качества специалиста, которые он приобретает в образовательном учреждении и которые на рынке труда имеют рыночную цену, что в значительной степени облегчает задачу выявления роли образовательных услуг в формировании человеческого капитала.

Многоуровневый образовательный комплекс становится не просто объединением людей и ресурсов, он содержит определенные ценности, которые составляют основу индивидуального корпоративного климата и культуры.

Показатели активом обучения и воспитания, их вклад в конкурентоспособность многоуровневого образовательного комплекса классифицированы в виде нематериальных активов человеческого капитала: рыночные, интеллектуальные, активы образования, культуры и управления.

Данная классификация послужила методической основой корпоративных проектов управления отношениями, для повышения конкурентоспособности нематериальных активов студентов, преподавателей и МОК в целом.

Опыт управления корпоративными проектами маркетинга отношений при производстве и продаже образовательных услуг свидетельствует о том, что наиболее эффективный способ повышения конкурентоспособности состоит в целенаправленном формировании нематериальных активов.

На основании этого в управлении комплексом принята стратегия опережающего развития проектов и программ для повышения конкурентоспособности человеческого капитала студентов и преподавателей [4].

Результаты такого комплексного изучения дают возможность получить достоверную и целостную картину конкурентного положения многоуровневого комплекса на рынке с позиций, как производителей, так и потребителей образовательных услуг – руководителей подразделений, преподавателей, студентов и работодателей.

Эффективность расходов на формирование нематериальных активов конкурентоспособности подтверждается тем фактом, что несмотря на резко обострившуюся конкуренцию на рынке образовательных услуг и усложняющуюся демографическую обстановку, а также на сравнительно высокую стоимость обучения, численность студентов в учебных заведениях, входящих в структуру многоуровневого образовательного комплекса, не снижается, работодатели высоко оценивают активы конкурентоспособности человеческого капитала выпускников.

Список литературы.

1. Атоян В., Казакова Н. Университеты в современном обществе // Высшее образование в России – 2005. – № 4. – С. 3 – 9.
2. Беляев М. Проблемы качества образования в условиях реформы высшей школы // Стандарты и качество. – 2002. – № 4. – С. 20 – 21.

3. Борисов И.И., Запрягаев С.А. Тенденции развития образования в XXI в. // Вестник Воронеж. Гос. Ун-та. Сер. «Проблемы высшего образования». – 2000. – № 1. – С. 12 – 28.

4. Гаффорова Е., Балабан, Кравченко И. Проблемы формирования целей вузовской системы качества // Стандарты и качество. – 2002. – № 4. – С. 38 – 40.

С.Н. Калюгина, г. Ставрополь

АКТУАЛЬНОСТЬ И ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ТЕОРИИ СОЦИАЛЬНОГО МЕНЕДЖМЕНТА

Процесс становления теории управления как науки характеризуется формированием различных подходов к управлению организацией, наиболее значимыми из которых, по нашему мнению, являются технократический и социократический подходы.

Технократический подход к управлению организацией, был построен на сочетании ресурсов и организационного взаимодействия функций за счёт дробления операций на простые универсальные действия. При этом социальной составляющей отводилась второстепенная роль по сравнению с производством, технологиями, структурой, функциями менеджмента. Доминировало мнение, что работников интересует лишь извлечение материальных выгод, и они не заботятся об улучшениях, не стремятся к ответственности, склонны к оппортунистическому поведению. Такая система производства превращала работников в продолжение машины, не учитывала социальные аспекты работы, являлась основой формирования конфликтных отношений между рядовыми сотрудниками и менеджментом, нарушала принцип системности в развитии организации как целого, что безусловно снижало эффективность деятельности предприятия в целом.

Исходя из этого, возникла объективная необходимость формирования иной концепции менеджмента, которая должна была базироваться на увеличении важности социальной составляющей в управлении организацией.

В значительной степени это концепция стала формироваться в рамках одного из научных направлений менеджмента, получившего название – школы человеческих отношений (1920 – 1950 г.г.) и «поведенческих наук» (1950 – н.в.). Представители этого направления выявили, что мотивами поступков людей являются не только экономические силы, как считали исследователи школы научного управления, а различные потребности, которые могут лишь частично быть удовлетворены с помощью денег. Учёными были исследованы различные аспекты социального взаимодействия работников и руководителя, проблемы потребностей и мотивационного поведения, межличностных отношений, характера власти и авторитета, лидерства, коммуникаций в организации, изменения содержания работы и качества трудовой жизни. Полученные результаты показали, что если руководство проявляет большую заботу о своих работниках, то возрастает и уровень удовлетворенности трудом и производительность труда. Главный теоретический вывод экспериментальных исследований данного направления заключался в том, что предприятие представляет собой социальную систему, элементы которой оказывают влияние на организационное поведение сотрудников, а, следовательно, и на функционирование организации в целом.

Именно теории рассматриваемого направления лежали в основе формирования социократического подхода к управлению организацией, который рассматривает «человеческий капитал» как основной ресурс и фактор успешных инновационных изменений, основу повышения конкурентоспособности предприятия.

Многочисленные исследования показывают, что никакая отличная система материального стимулирования не даёт работнику должного удовлетворения, если она не будет опираться на компоненты социально-психологического комфорта. Конкретные исследования отечественных учёных В.М.Шепеля и В.Д.Попова показали, что решение основных социально-психологических проблем сотрудников увеличивает производительность труда на 8 – 12%, а в ряде случаев на 15 – 18% [1]. Кроме того, необеспеченность нормальными условиями труда всегда связана с высокой текучестью, конфликтами, неудовлетворенностью работой и профессией. А их обеспеченность в значительной степени определяют закрепляемость кадров, их устойчивость и желание трудиться на том или ином производстве, в том или ином регионе. По данным Черкасова В.В. и Фролова С.Ф., существует достаточно четкая взаимосвязь между условиями труда и другими характеристиками производственного процесса. Согласно исследованиям улучшение условий труда позволяет поднять его производительность на 20%, а в ряде случаев и больше. При этом учёные подтверждают тот факт, что работники все чаще используют свое право влиять на условия своей повседневной и производственной жизни [2].

Практика показывает, что развитие и использование аспектов социального менеджмента на зарубежных предприятиях давно стало необходимым условием их функционирования, в силу понимания значимости влияния социальных факторов на эффективность деятельности организаций. При этом этот интерес характерен как для уровня малых и средних, так и крупных корпораций. Важность и необходимость изучения социальных проблем организаций за рубежом подтверждается участием в этих процессах государства: так в Великобритании есть министр социальной ответственности, парламент Евросоюза принимает официальные документы (green paper) по этому вопросу, а 2005 год был объявлен в Евросоюзе годом социальной ответственности.

Важна и позиция международного сообщества, отражённая в целом ряде документов. В частности, принятая ЕС «Новая стратегия корпоративной социальной ответственности», разработанное при содействии ООН «Руководство по отчётности устойчивого развития» и «Стандарт Account Ability 1000» (AA 1000), а также Система менеджмента качества (СМК) по международным стандартам (МС). По данным российского агентства социальной информации, международные социальные стандарты добровольно используют более 40% американских компаний и почти 70% – европейских.

В процессе становления рыночной системы в отечественной экономике также стало очевидным, что развитие производства невозможно без широких социальных мер, без использования творческих возможностей коллективов и составляющих его людей. Несмотря на это, современный этап реформирования российского общества характеризуется невостребованностью социальных ресурсов, знаний, способностей, инициативы сотрудников предприятий. На многих предприятиях отсутствуют планы социального развития коллектива, хотя согласно закону о занятости населения в обязанности работодателя входит разработка такого плана, предусматривающего сохра-

нение и использование профессионального потенциала работников, их социальную защиту, улучшение условий труда и др.

Существенно и то, что социальные проблемы предприятий и в целом российского бизнеса пока не стала предметом серьезного и глубокого изучения со стороны исследователей и специалистов. Например, лишь в последние годы стали проводиться исследования по вопросам социальной ответственности отечественных предприятий в Институте экономики РАН, Центре стратегических разработок, Центре политических технологий, Торгово-промышленной палате РФ, Национальном фонде “Российская деловая культура”, Информационно-социологическом центре РАГС, Всероссийском центре изучения общественного мнения и ряде других учреждений и организаций с участием ведущих ученых и специалистов.

Эмпирические исследования социально ответственного поведения предпринимателей способны послужить основой для переосмысления теоретических и концептуальных подходов к бизнесу, поднять исследования по данной проблематике на иной теоретико-методологический уровень.

Эффективными мерами в данной сфере могут быть: система поощрений социально ответственных субъектов бизнеса, прозрачность и публичность их деятельности, разработка и реализация комплекса мер по формированию социально ориентированного общественного мнения относительно участия бизнеса в осуществлении социальной политики.

Необходимо серьезное внимание органов региональной и муниципальной власти к проблемам повышения социальной ответственности предприятий. При этом акцент должен делаться не только на обеспечение социальных гарантий для сотрудников предприятий и реализацию большого числа благотворительных проектов, а на взаимодействие бизнеса с различными общественными организациями, развитие инфраструктуры населенных пунктов, обеспечение промышленной безопасности на предприятиях, сохранение окружающей среды.

В качестве мер повышения актуальности изучения и решения социальных проблем может быть использован механизм целевого финансирования предпринимательскими структурами социальных объектов, расположенных на территориях деятельности предприятий, а также создание целевых социальных фондов, которые имели широкое распространение в дореволюционной России, присуждение званий и награждение призами, внедрение международных стандартов корпоративной социальной ответственности GRI различных категорий, которые согласуются со стандартами ISO.

Таким образом, дальнейшее развитие теории социального менеджмента позволит эффективно воздействовать на социальные процессы, влиять на формирование благоприятной для человека социальной сферы, проектировать социальные организации, что в свою очередь обеспечит рациональное и эффективное использование человеческих ресурсов, а также повышение конкурентоспособности любой организации.

Список литературы.

1. Кравченко А.И., Тюрина И.О. Социология управления: Фундаментальный курс. – М.: Академический проспект; Трикта, 2004.
2. Черкасов В.В. и др. Управленческая деятельность менеджера.– М.: Рефл-Бук, 1998.

СУЩНОСТЬ И ЗНАЧЕНИЕ МУНИЦИПАЛЬНОГО МЕНЕДЖМЕНТА

Корни местного самоуправления уходят далеко в прошлое, поскольку необходимость объединения людей существует со времен их появления. По мере расширения разнообразия хозяйственной жизни усложнялись и отношений между людьми, изменилось соотношение частных и общественных интересов. В результате появилась необходимость их регулирования, и как следствие возникли общественные институты, выполняющие эти функции в сфере организации, как хозяйства, так и жизни. Так возникла необходимость во властных структурах и государстве, регулирующем отношения между людьми. Таким образом, система государственной власти возникает там, где общество начинает осознавать потребность в регулировании отношений между людьми, между частными и общественными интересами [2, с.18].

Система управления государством в целом и местным хозяйством в частности зависит от вида и типа хозяйства как в рамках цикла (способа производства), так и в рамках конкретной экономической системы государства. Наряду с общей тенденцией соответствия управленческих систем определенным циклам и системам хозяйства существует ряд факторов, оказывающих влияние на формирование управленческих систем. Формирование системы управления хозяйством должна опираться как на анализ общих характеристик экономического цикла, так и на особенности прохождения цикла в конкретной стране, регионе (скорость развития экономических отношений, природные условия и другие) [2, с.29].

Местное самоуправление предполагает наличие органов управления, составляющих целостную систему, способную функционировать целенаправленно на основе самостоятельности, независимости, ответственности за решение всех вопросов местного значения, защиты интересов населения. Самостоятельность, независимость этих органов осуществляется в пределах административных районов, городов, других поселений. Они свободны в принятии решений, но при этом должны быть учтены интересы и Российской Федерации, и региона. Местные органы самоуправления сосредотачивают в своих руках значительные средства по объему и по своим социально-экономическим функциям [2, с.33].

Федеральный закон «Об общих принципах организации местного самоуправления в Российской Федерации» от 06.10.2003 вводит понятие «муниципальное образование», которое относится к городским, сельским поселениям, нескольким поселениям внутри региона, объединенным общей территорией, в пределах которой осуществляется муниципальное самоуправление, имеется муниципальная собственность, местный бюджет и выбранные органы местного самоуправления. Границы муниципальных образований (городов, районов, сельских поселений) устанавливаются органами государственной власти субъекта Федерации (области, края, республики) с учетом исторических границ компактного проживания населения. Таким образом, здесь действуют общепринятые принципы экономического районирования – природный, экономический, демографический [1, с.17].

Формирование рыночных отношений в отдельных муниципальных образованиях, имеющих своеобразные природно-экономические, исторические, национальные осо-

бенности, требует взвешенного и продуманного подхода, глубокого осмысления механизма функционирования различных форм собственности и управления. В этих условиях среди отраслей научных знаний особое значение приобретает муниципальный менеджмент – область управления, формирующая теоретические знания и практические навыки, которые позволят анализировать экономические процессы на конкретной территории и пользоваться методами научных исследований в различных направлениях самоуправления [2, с.79].

Муниципальный менеджмент – научная дисциплина в системе экономических знаний, изучающая управление региональными социально-экономическими системами. Само понятие «менеджмент» рассматривается в современной экономической науке как наиболее эффективный тип управления, отвечающий задачам рыночной экономики. Муниципальный менеджмент в качестве вида управления тождественен местному самоуправлению как форма управления местной (муниципальной) собственностью [3, с.9].

К вопросам, находящимся в ведении муниципального менеджмента, следует отнести углубленное знание определенного региона (города, района и т.д.), его природно-ресурсного потенциала, исторических, демографических особенностей, уровня экономического развития; построение системы управления, наиболее приемлемой и эффективной для каждого муниципального образования; разработку и принятие уставов муниципального образования и контроль за их соблюдением; финансово-экономическое обеспечение муниципального образования [3, с.15].

К вопросам, относящимся к местному (муниципальному) управлению, можно отнести контроль за использованием природных ресурсов муниципального образования, охрану природы, санитарный надзор; содержание систем энерготопливодоснабжения, благоустройство; создание производственной и социальной инфраструктуры и обеспечение ее жизнедеятельности; сохранение памятников истории и культуры; вопросы занятости населения; а также обеспечение муниципального образования финансово-экономической самостоятельностью при укреплении экономических связей (внутрирегиональных и межрегиональных) и другие [3, с.19].

Наука муниципального управления, являясь отраслью науки социального управления, связана с методологическими основами управления общественных наук и конкретными науками об элементах социального управления. В тесной связи наука муниципального управления находится с такими науками, как теория государства и права, административное право, экономическая теория, социальная психология, социология, системный подход [3, с.26].

Задачей местного управления с общенациональных позиций является создание органов власти, которые смогли бы обеспечить сохранение региона, как целостной системы.

В условиях рыночных отношений идет создание новых организационных форм местного управления, способных реализовать определенные задачи. Местные органы управления должны опираться при этом на экономическую основу. Такой основой могут стать долгосрочные нормативные отчисления в местный бюджет от прибыли предприятий независимо от их ведомственной принадлежности, плата за трудовые и природные ресурсы, штрафы от загрязнения окружающей среды и прочее. Во всех регионах России формируется новый экономический механизм местного управления и создается новая система экономических отношений, основанных на хозрасчете и самофинансирова-

нии, применении экономических рычагов управления. Вместе с тем эта система должна быть составной частью единого хозяйственного механизма страны [3, с.32].

Регионы России, их таксономические единицы – города, районы, сельские населенные пункты в рыночных условиях испытывают социально-экономический кризис, выражающийся в падении производства, остроте социальных проблем, неразвитости и низком качестве социальной инфраструктуры, перегрузке транспортной сети и ее старении, низкой обеспеченности местных бюджетов [2, с. 40].

Медленное преодоление данного кризиса в значительной степени обусловлено неэффективной системой управления территориальным развитием. Для данных целей и принят Федеральный закон «Об общих принципах организации местного самоуправления в Российской Федерации», который раскрывает общие принципы местного самоуправления и для радикального действия требует разработки конкретных нормативных документов, содержащих механизм системы самоуправления, финансово-бюджетный механизм для муниципальных образований. Этим основополагающим документам должен предшествовать анализ уровней социально-экономического развития регионов [2, с.42].

Этими проблемами и должна заниматься научная отрасль экономических знаний – муниципальный менеджмент. Его задачами являются также разработка прогнозов развития объектов местного самоуправления – городов, районов и других населенных пунктов и методических документов по управлению этими социально-экономическими системами. Переход регионов и их таксономических единиц на самоуправление и самофинансирование требует формирования системы территориального управления местным хозяйством, совершенствования ее организационной структуры с учетом перехода к рыночным отношениям. К задачам муниципального менеджмента также является перестройка отношений собственности. Эта перестройка системы отношений собственности затрагивает отношения региона и всех его таксономических звеньев с Российской Федерацией, с другими регионами. Одной из задач муниципального менеджмента является определение видов и форм собственности в регионе и его таксономических единицах [3, с.35].

Объектами муниципальной собственности региональных таксономических единиц могут являться государственные предприятия и организации промышленности, строительства, сельского хозяйства местного значения, общественный жилой фонд, городские и районные предприятия жилищно-коммунального, бытового обслуживания, торговли и общественного питания, учебные заведения, учреждения здравоохранения, просвещения, транспорт, объекты производственной и социальной инфраструктуры, обслуживающие потребности населения региона, города, района. Эти объекты муниципальной собственности не могут изыматься высшими органами власти без согласия местной администрации. Муниципальная собственность формируется за счет собственных средств хозяйствующих предприятий и организации местного подчинения, местного бюджета, внебюджетных фондов, передачи в ведение местных администраций соответствующих предприятий. Для формирования и развития различных форм собственности в городах и районах местной администрацией должны создаваться благоприятные условия, способствующие расширению рыночных отношений, взаимодействию и конкуренции производителей товаров и услуг [3, с.36].

На основе взаимодействия различных форм собственности формируется местное хозяйство, составляющее экономическую основу местного (муниципального) самоуп-

рования. Переход регионов, городов, районов и других муниципальных образований на региональный хозрасчет требует формирования новой системы управления, совершенствования ее организационной структуры. Поэтому одной из задач муниципального менеджмента является разработка основных направлений системы местного самоуправления. Задача состоит в изменении содержания управленческой деятельности, цель которого – реализация единой научно-технической политики на предприятиях и в организациях местного территориального образования, методическое их обеспечение, решение местных проблем социально-экономического развития [3, с.38].

Таким образом, переход муниципальных образований на принципы самоуправления и регионального хозрасчета активизирует местные выборные органы, укрепит местную финансовую базу, усилит местную власть, дает возможность развития социальной структуры. Переход муниципальных образований на принципы самоуправления и хозяйственного расчета является действенным рычагом в функционировании рыночной экономики. Управление данным рычагом является функцией муниципального менеджмента.

Список литературы.

1. Федеральный закон от 06.10.2003 N 131-ФЗ (ред. от 08.11.2007) «Об общих принципах организации местного самоуправления в Российской Федерации». – М.: Издательство «Омега-Л», 2007. – 107с.
2. Воронин А.Г., Лапин В.А., Широков А.Н. Основы управления муниципальным хозяйством. – М.: Дело, 2006. – 138с.
3. Муниципальный менеджмент. Учебное пособие для вузов/ Под ред. Проф. Т.Г. Морозовой. М.: ЮНИТИ, 2007. – 363с.

А.П. Новосельцева, г. Ставрополь

К ВОПРОСУ О ПРИВЛЕЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ ИНВЕСТИЦИЙ В ЭКОНОМИКУ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ И СТАВРОПОЛЬСКОГО КРАЯ

Тезис о необходимости привлечения иностранных инвестиций в российскую экономику (как и в экономику Ставропольского края) давно стал неотъемлемой частью экономических программ государства. Неоднократно заявлялось о том, что наиболее желательными являются прямые иностранные инвестиции, поскольку только они смогут гарантировать более-менее устойчивый экономический рост в силу своей специфики. Преимущество ПИИ по сравнению с другими формами инвестирования состоит в том, что они являются наиболее устойчивым источником роста экономики (в отличие, от девальвации национальной валюты или положительного торгового сальдо). Кроме того, их приход сопровождается притоком технологий и ноу-хау.

Приток прямых иностранных инвестиций (ПИИ) напрямую связан со степенью открытости торгового режима страны, в то же время характер этой связи неоднозначен:

- с одной стороны активная и открытая внешняя торговля помогает поиску надежных партнеров, налаживанию отношений и, впоследствии к более легкому проникновению не другой рынок посредством осуществления прямых инвестиций;

- с другой стороны, в хорошо защищенной от импорта стране при прочих равных условиях формируются более высокие цены на импортозамещающую продукцию, что является стимулом для иностранных инвесторов проникать на внешние рынки.

Рассматривая инвестиционную привлекательность, можно выделить следующие факторы, оказывающие благоприятное воздействие на инвестиционный климат:

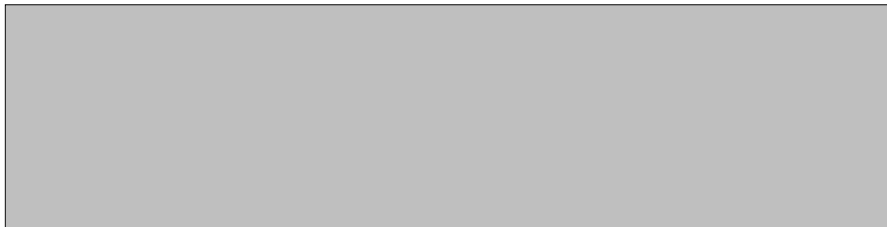
- политическая стабильность;
- прозрачные недискриминационные рамки регулирования;
- наличие и исполнение законов;
- некоррупционная процедура разрешения конфликтов;
- низкий уровень бюрократизации;
- большой и растущий рынок;
- развитая инфраструктура (коммуникационная, транспортная и т.п.);
- квалифицированная рабочая сила;
- присутствие на рынке эффективных местных фирм;
- наличие фискальных и других стимулов.

В теории также принято выделять четыре мотива, которые оказывают влияние на принятие решения прямыми иностранными инвесторами относительно того, осуществлять инвестиции в ту или иную страну:

- поиск рынков сбыта;
- природные ресурсы;
- стратегическое положение (относится к МНК, которые стремятся сохранить свое присутствие по всему миру);
- низкие издержки производства.

Основными мотивами инвестирования в Россию являются: поиск рынков сбыта, природные ресурсы и низкие издержки производства. В случае Ставропольского края, природно-ресурсный потенциал которого значительно ниже среднероссийского, определяющими мотивами инвестирования будут являться 3 оставшиеся, то есть данные параметры определяют «внутренние сильные стороны» экономики Ставропольского края.

Таблица 1. Наиболее крупные проекты, реализованные иностранными инвесторами на территории Ставропольского края «с нуля»



Если в экономической сфере Россия за последнее время добилась определенных успехов (снижение налогового бремени, существенное уменьшение отношения внешнего долга к ВВП, признание за страной статуса рыночной экономики, исключение из списка ФАТФ), то в институциональной сфере успехи весьма незначительны.

Сравнение России с другими переходными экономиками по основным параметрам институциональной среды показывает, что по некоторым позициям Россия явно отстает:

- издержки импортирования оборудования очень высоки: когда инвестору необходимо импортировать оборудование, совокупный эффект в результате действия всех ограничений – тарифов, таможенных пошлин, времени прохождения товара и т.п. – повышает издержки приблизительно на 40%;

- масштабы бюрократии весьма значительны (у руководящего персонала компаний до 30% времени уходит на проведение переговоров с представителями органов власти);

- большое количество процедур для начала бизнеса (в среднем 19 административных процедур, в то время как в восточноевропейских странах – от 5 до 10);

- неудовлетворительная работа правоохранительных органов (нельзя положиться на защиту от криминала);

- организованная преступность накладывает серьезные издержки на ведение бизнеса;

- частота и выплата взяток достаточно высока;

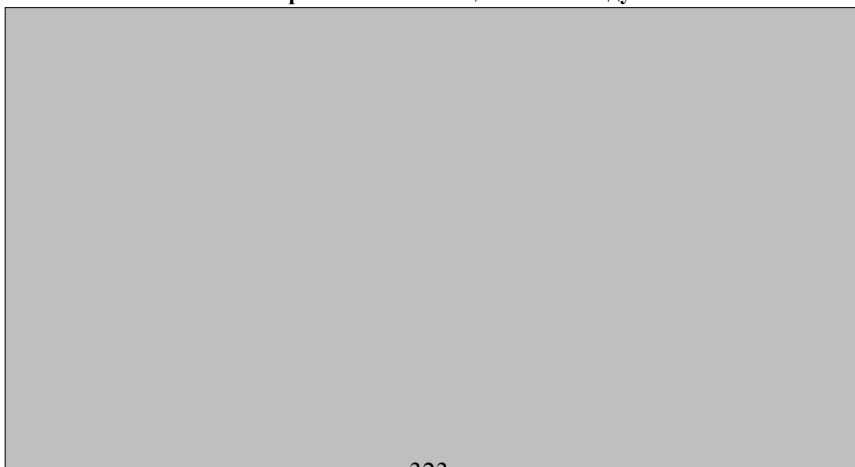
Конечно, эти проблемы Россия должна решать независимо от присоединения к ВТО, однако требования партнеров по ВТО могут явиться своего рода дополнительным побудительным мотивом к устранению указанных барьеров.

Другие исследования дают, в принципе, сходное описание барьеров на пути иностранных инвестиций (например, исследование Европейского делового клуба в Российской Федерации).

Представители деловых кругов США (прежде всего малого, а также среднего бизнеса) отмечают высокий риск инвестиционной деятельности в России из-за остающейся слабой, по их мнению, правовой основы защиты иностранных инвесторов. С учетом этих выводов, малый и средний бизнес пока воздерживается от размещения значительных объемов инвестиций в российские проекты. Лишь пользующиеся широкой известностью и авторитетом в деловом мире корпорации США в этой ситуации смогли позволить себе осуществлять крупные капиталовложения в российские инвестиционные проекты.

Кроме того, нельзя забывать о том, что для Ставропольского края определяющим является фактор Северо-Кавказского региона (Таблица 2).

Таблица 2. Влияние «Фактора Северного Кавказа» на привлечение иностранных инвестиций в 2003 году



Как видим, фактор нестабильности на Северном Кавказе оказывает прямое влияние на привлечение иностранных инвестиций в данный регион. Так, если в Российской Федерации в целом доля иностранного капитала в инвестициях в основной капитал в 2003 году составила порядка 40%, то в Южном федеральном округе – только 10%. При этом в Ставропольском крае доля иностранных инвестиций не превысила 2,0%, а Республики Северного Кавказа не привлекли иностранных инвестиций вообще.

Таким образом, фактор близости к очагам политической нестабильности в Северо-Кавказском регионе снижает иностранные инвестиции в Ставропольском крае в 5-7 раз (с потенциально возможных 10-15% до 2-4% от общего объема инвестиций в основной капитал).

Список литературы.

1. «Ввоз (покупка) и вывоз (продажа) продукции производственно-технического назначения. Ставропольский краевой комитет государственной статистики, 2002.
2. «Внешнеэкономические связи края». Ставропольский краевой комитет государственной статистики, 2001 – 2004 гг.
3. «Внутренняя и внешняя торговля края». Ставропольский краевой комитет государственной статистики, 2003 г.
4. «О ввозе и вывозе потребительских товаров за 2003 год». Ставропольский краевой комитет государственной статистики.
5. Об иностранных инвестициях в Россию. Фонд «Бюро экономического анализа». Информационно-аналитический бюллетень, №52, январь 2004, с.10
6. Регионы России. Комитет государственной статистики Российской Федерации. 2003 г.

В.Н. Парахина, г. Ставрополь

ВОЗДЕЙСТВИЕ НАУКИ МЕНЕДЖМЕНТА НА РАЗВИТИЕ РОССИЙСКОЙ ЭКОНОМИКИ

Эффективность деятельности предприятий любой формы собственности обуславливается не только возможностями капиталовложений в современное оборудование, но и квалификацией руководителей, уровнем их компетенции, умением предвидеть, вовремя принимать и реализовывать необходимые решения. Для этого необходимо знать, применять и развивать науку менеджмента.

Особое значение для современных отечественных предприятий, положение которых в условиях рыночной экономики постоянно меняется, имеет практическое применение достижений современной науки и практики менеджмента – законов, закономерностей и сформулированных на этой основе принципов, методических рекомендаций, методов и правил. Это позволит повысить степень обоснованности принимаемых решений, эффективно соединить ресурсы в едином производственном процессе, полнее их использовать, предлагая потребителям лучшие продукты, товары, услуги.

Совершенствование менеджмента существенно для профилактики ошибок, предотвращения потерь и упущенных выгод, возникающих на почве управленческой некомпетентности. Это особенно важно при отборе и реализации крупномасштабных проектов, коренным образом изменяющих соотношение сил на региональном, националь-

ном и международном рынках, при выработке и реализации новаторских, имеющих долговременные социальные последствия решений.

Россия обладает половиной всех мировых природных ресурсов, большим человеческим потенциалом, а остается в ряду экономически слабо развитых стран. По мнению П. Друкера, не существует слаборазвитых, есть только плохо управляемые страны. Япония когда-то была по всем экономическим параметрам слаборазвитой страной, но все изменилось после введения менеджмента высшей компетенции [1,2], т.е. менеджмент – это основной двигатель, а развитие – его следствие. И все природные и другие богатства России, о которых мы говорим, будут бесполезны до тех пор, пока не произойдут кардинальные изменения в системе менеджмента.

В области практического развития менеджмента в России в настоящее время происходят следующие перемены [4]. Возникают новые условия управления организациями. Рыночные отношения обусловили глобализацию экономических и управленческих процессов, больший упор на предпринимательское управление и внутрифирменные рынки, освоение менеджментом предпринимательских навыков, появление такой специфической отрасли управления, как менеджмент продаж, применение новых информационных технологий, телекоммуникационное обеспечение, т.е. виртуализация самого менеджмента, все большее распространение плоских иерархий и прозрачных систем менеджмента.

Потребность развитых социальных систем в высококвалифицированных специалистах перманентно повышается. Так, в конце двадцатого века вузами США ежегодно выпускается около миллиона специалистов с высшим образованием, и практически все они оказываются востребованными.

Сегодня технологи, конструкторы, инженеры, социологи, финансисты, экономисты, плановики, бухгалтеры, специалисты по маркетингу, по работе с персоналом, по социальным технологиям работают на предприятиях и составляют не только интеллектуальный потенциал, но и реальную движущую силу функционирования организационных структур, что можно считать наиболее значимым капиталом любого социума. Причем это не просто движущая сила, но и сила, направляющая и координирующая этот процесс, определяющая цели и параметры его развития.

Как демонстрируют специальные научные исследования, такая радикальная метаморфоза в качественном преобразовании производительных сил стала возможна в результате развития и совершенствования принципов и механизмов управления организациями. Анализируя эту тенденцию, П. Друкер пишет, что “происходит это лишь благодаря менеджменту, потому что именно управление в состоянии использовать постоянно углубляющееся разделение труда, объединить работников разных специальностей и привести их к достижению общих целей” [1]. При этом он особо подчеркивает, что все рабочие места сегодня так или иначе созданы только благодаря управлению, особенно для наиболее образованных и квалифицированных людей. От управления зависит их способность приложить с пользой для всех свои знания и умения, таланты и способности.

В настоящее время ученые склонны рассматривать менеджмент как важнейший момент развития современной общественной системы, как глобальное явление, своеобразный ответ социума на дезорганизующие изменения в развивающейся социальной среде, где ни одна сложная задача не решается вне управленческого воздействия. [5].

При этом небезосновательно полагается, что от качества функционирования управления решающим образом зависит настоящее и будущее состояние как конкретной организации, так и всего общества в целом.

Известное положение, что наука – это непосредственно производительная сила, подтверждается коренными качественными преобразованиями в технике, технологии и самом процессе производства. Управление в таких условиях неизбежно ведет к необходимости научного подхода, эффективному использованию всего нового и передового. С середины XX в. происходит резкое ускорение научно-технического прогресса, оказавшего воздействие не только на науку и технику, но и на все стороны общественной жизни.

Формируя концепцию современного менеджмента в России, необходимо учитывать, что реальные проблемы бизнеса резко касаются лишь какого-то одного из направлений менеджмента: финансов, управления персоналом или маркетинга. Обычно они требуют системного подхода, умения видеть комплекс взаимосвязанных хозяйственных и социальных проблемных ситуаций.

Развитие теории и практики управления во всем мире позволило сформулировать современную концепцию менеджмента:

- успех организации определяется не рациональной организацией производства, как считали представители школы научного управления и классической школы, а ее способностью адаптироваться к изменениям внешней среды;

- организация рассматривается как открытая система, на которую оказывает влияние большое количество внешних факторов (международное положение, политические и социокультурные факторы, состояние экономики в стране, законы, поставщики, потребители, конкуренты и др.);

- применение к процессу управления организацией ситуационного подхода позволяет принимать управленческие решения в зависимости от сложившейся ситуации и достигать поставленные цели;

- ориентация на человека и его возможности. Поэтому основное внимание уделяется демократизации управления, проблемам руководства и лидерства, поведению человека, изучению организационной культуры, мотивации и т. п.

Если в XX в. управленческая теория учила сравнивать менеджмент данной организации с другими, то в XXI в. основной акцент будет делаться на индивидуальных отличиях, будут учить уходить от стандартов, принятых схем. Как известно, П. Друкер на этом фоне сформулировал новую управленческую парадигму, согласно которой базовыми принципами менеджмента являются ситуационность, системность, социальная направленность. В частности, П. Друкер еще в конце 60-х гг. обращал внимание на то, что в первой половине XX в. в теории и практике менеджмента превалировал подход, при котором социальные обязанности организации, то, для чего нельзя посчитать экономический эффект, рассматривалось как препятствия и ограничения, а не как цели и задачи [1,2]. В настоящее время социальная ответственность организации рассматривается в качестве важнейшего критерия ее деятельности.

России еще предстоит выбрать наиболее подходящую для нее модель менеджмента, вначале, возможно, копируя ее, а затем творчески развивая на основе отечественной теории и практики управления. Видимо, более привлекательной для нас будет

японская модель менеджмента, так как она в большей степени отвечает особенностям нашей истории, культуры и национальной психологии (например, приоритет группы над личностью, подчинение авторитету власти и др.).

В связи с этим для формирования собственных эффективных подходов к управлению организацией российским менеджерам необходимы как теоретико-практическая подготовка в образовательных учреждениях, так и стажировка на предприятиях Европы, США, Японии.

Таким образом, можно констатировать, что в настоящее время формируются контуры и специфические отличия российской концепции менеджмента, которая в определенной степени объединяет достижения европейской, американской и японской школ науки менеджмента с учетом истории развития нашей страны и особенностей современной российской действительности.

Список литературы.

1. Друкер П.Ф. Роль управления в новом мире. В кн. Современные тенденции в управлении в капиталистических странах. – М.: Прогресс, 1972.
2. Дукер П. Эффективное управление/ Пер. с англ. – М.: ФАИР-ПРЕСС, 1998.
3. История менеджмента. Учебное пособие / Под ред. Д.В. Валового. – М.: ИНФРА-М, 1997.
4. Силин А.Н. Общественные инновации и подготовка менеджеров: взаимосвязи на рубеже тысячелетий // Вестник университета. Серия Развитие образования в области менеджмента.– М.: ГУУ, 2000. № 1, с.21-26/
5. Теория управления: учебник / Под ред. Ю.В. Васильева, В.Н. Парахиной, Л.И. Ушвицкого. – М.: Финансы и статистика, 2006.

А.И. Пьянов, г. Ставрополь

О РАЗРАБОТКЕ КОМПЛЕКСНОЙ ЦЕЛЕВОЙ ПРОГРАММЫ РАЗВИТИЯ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ОДНОГО ИЗ ИНСТРУМЕНТОВ СОВРЕМЕННОГО МЕНЕДЖМЕНТА

Опыт применения отдельных целевых программ в практике управления школой показал их недостаточную эффективность, так как их реализация обеспечивает решение лишь локальных проблем и не дает возможности существенно улучшить основные управленческие и педагогические показатели деятельности школы. Необходима разработка комплекса целевых программ, объединяющих локальные программы во взаимосвязанную педагогическую систему, которая охватывает важнейшие аспекты обновления деятельности школы. Значение программно-целевого управления существенно возрастает с переходом образовательных учреждений на новый хозяйственный механизм, при котором количество дополнительных платных образовательных услуг увеличивается в зависимости от конечных результатов деятельности.

При разработке и реализации программ необходимо руководствоваться такими принципами, как сочетание единоначалия и коллегиальных полномочий органов школьного самоуправления; наличие единого органа управления на всех стадиях разработки и реализации программ; соблюдение сроков и сбалансированности используемых

средств и ресурсов; оперативное управление работой исполнителей программных мероприятий, своевременная корректировка их деятельности на всех этапах разработки и реализации программы.

Для разработки комплексно-целевой программы формируются рабочая группа и координационный совет. Проект программы готовится на основе концепции с учетом предложений всех структурных подразделений школы. Он должен отвечать следующим требованиям: конкретность и реализуемость на каждом этапе; четкое обоснование ожидаемых результатов (социально-педагогических, психологических и др.); учет принципа оптимальности; комплексное решение проблем управления обучением, воспитанием и развитием учащихся школы. В функции координационного совета по разработке и реализации программы входит определение необходимых мер, последовательности их осуществления в зависимости от важности целей и конкретных условий. По каждому блоку программы координационный совет определяет состав исполнителей и руководителя. Он привлекает экспертов и совместно с ними оценивает мероприятия (содержание, формы, методы, сроки реализации), которые необходимо выполнить для достижения конечной цели программы, источники методического, дидактического и ресурсного обеспечения.

Все цели программы должны быть реальными и конкретными, спланированными по срокам, применяемым технологиям и способам их освоения. Рабочая группа заранее знакомится с основными требованиями к программе, прогнозом конечных результатов, целями и задачами, учитывает наличие средств и ресурсов, способы их освоения, возможности технологического профессионального контроля и коррекции нововведений. В противном случае программа будет формальной, а ее цель – недостижимой.

Разработчики должны проанализировать итоги функционирования той или иной педагогической системы и спрогнозировать социально-педагогическую среду. После этого они приступают к формулированию генеральной и других целей развития педагогической системы. На данном этапе разработчикам и экспертам важны знания и об альтернативных целях. Это обстоятельство поможет выбрать оптимальные пути достижения целей и предвидеть ограничения и препятствия.

Заключительный этап связан с освоением программы. Здесь координационному совету необходимо рассмотреть способы стимулирующих воздействий для наиболее эффективного достижения намеченных рубежей.

Ядром этой программы, как уже отмечалось, является генеральная цель, декомпозированная на задачи, доведенная до каждого школьного подразделения и исполнителя. В структуру комплексной целевой программы входят: краткое описание состояния проблемы; исходные научно-теоретические положения; указываются генеральная цель; система задач (подцелей), доведенных до исполнителей; показатели, характеризующие успешность достижения цели; сроки, исполнители; вид ресурсного и информационного обеспечения управления процессом решения задач; сведения о контроле за ходом выполнения программы; текущем и итоговом анализе; регулировании и коррекции программы.

Комплексная целевая программа составляется под реализацию только тех проблем, которые нужно решать немедленно. За основу программы необходимо взять исходные теоретические положения о том, что одним из важнейших направлений обновления общеобразовательной школы является повышение качества обучения, воспита-

ния и развития учащихся. В поисках решения этой глобальной стратегической цели проблема повышения эффективности урока занимает ведущее место.

Принимая во внимание исходное теоретическое положение об уроке как двустороннем процессе (преподавание и учение), планируется деятельность учащихся по развитию познавательных интересов, формированию общеучебных и специальных умений и навыков. Главная цель – всей системой мер способствовать превращению учащихся в субъект учебно-воспитательного процесса, развитию педагогического сотрудничества учителя и ученика на уроке, как важного элемента демократизации и гуманизации жизни школы.

Программа предполагает вовлечение учителя в исследовательскую деятельность для анализа промежуточных и конечных результатов своей работы (полугодие, год) и деятельности педагогического коллектива по данной проблеме за три года.

Перевод внутришкольного планирования на программно-целевое приводит к качественному изменению годовых планов. Такого рода программы становятся составной частью годовых и стратегических планов. Основными задачами управления реализацией комплексной целевой программы является составление планов мероприятий, предусмотренных в каждом блоке программы, контроль за ходом их реализации, выявление, анализ и коррекция возникающих отклонений от плана, создание условий для устранения этих отклонений.

И.И. Токаренко, г. Ставрополь

РЕГИОНАЛЬНЫЙ АСПЕКТ ЭКОНОМИЧЕСКОГО СТАТУСА ПРЕДПРИЯТИЯ

Формирование и развитие в Российской Федерации рыночных отношений привело к необходимости реструктуризации предприятия в эффективный субъект экономики, способный адекватно реагировать на изменение конъюнктуры региональных рынков.

В экономической теории предприятие трактуется как производственно-технологический и имущественный комплекс, ориентированный на производство конкретного товара или услуги[1]. Базовой концепцией в мировой экономической науке является понимание предприятия как носителя производственной функции – преобразования ресурсов в продукцию, реализуемую на свободном рынке, на основе взаимодействия спроса и предложения, причем параметры производственной функции определяются конкретными технологическими процессами, используемыми для производства продукции; основная задача предприятия при этом – поиск эффективных путей использования ресурсов, установление в результате этого, цены на произведенную продукцию, позволяющей максимизировать прибыль предприятия. Согласно данной концепции, предприятие выступает экономически и юридически самостоятельным агентом рыночных отношений, самостоятельно выбирает партнеров по хозяйственным связям, определяет ассортимент и объемы производства, осуществляет ценовую политику, ведет конкурентную борьбу, выбирая конкретные формы, осуществляет распределение прибыли и доходов, несет ответственность за результаты финансово-хозяйственной деятельности.

В экономической теории и практике предприятия различаются между собой по ассортименту выпускаемой продукции, по сферам приложения капитала (производство, посредничество, торговля), по масштабам (мелкий, средний и крупный бизнес), по организационно-правовым формам.

Важное место в характеристике регионального статуса предприятия занимает проблема определения его целевой функции, критерия оценки результатов его деятельности, размера прибыли, объема продаж, темпов роста реальных активов, удержания определенной доли рынка, удельного веса собственного капитала предприятия [2].

Изменения региональных характеристик спроса и предложения непременно сказываются на величине прибыли, что побуждает предприятие перераспределять производственные ресурсы. Поведение хозяйствующего субъекта, преследующего иную цель, чем максимизация прибыли, отражается на параметрах его функционирования – цене, качестве и количестве товара, величине административных расходов и т.д., вплоть до реакции предложения товаров на изменение его рыночной цены. Все перечисленные выше причины могут привести к потере предприятием конкурентоспособности на рынке, а также к дестабилизации экономической системы региона.

Поэтому реструктуризация отечественных предприятий стала основной задачей стабилизации региональной и национальной экономической системы.

На микроуровне реструктуризация предполагает изменение структуры производства субъектов хозяйствования, механизма управления, преобразование производительных сил, разделение и слияние предприятий, внедрения инноваций [3].

В региональном аспекте для поддержки реструктуризации предприятий первостепенное значение приобретает внедрение целостной системы мероприятий промышленной политики региона, нацеленной на создание благоприятных условий для развития предпринимательства, обеспечение конкурентоспособности, формирование институтов необходимых для функционирования рыночного механизма.

Предприятие в современных условиях хозяйствования является универсальным агентом экономики региона, обеспечивающим необходимые устойчивые связи между рынками товаров и факторами производства, интеграцию капитала, насыщение регионального потребительского рынка товарами и услугами, первичное распределение валового внутреннего дохода региона.

Основная цель регионального хозяйственного механизма в настоящее время состоит в достижении устойчивого экономического роста на основе расширенного воспроизводства «научно-технологического, природного, социального и экономического потенциалов, традиций, культуры проживающих в определенном регионе народов, концентрации интеллектуального потенциала на ключевых направлениях развития и использования приемлемого для России исторического и международного опыта»[4].

Анализ деятельности предприятий на региональном уровне позволяет выявить закономерности эволюции рынка, определить степень эффективности государственной и региональной политики, антимонопольного регулирования, повышения инвестиционной активности региона.

Региональный хозяйственный механизм в экономике России должен быть направлен на реализацию следующих функций:

- упорядочение процесса воспроизводства с помощью формирования рыночно – конкурентной среды хозяйствования;

- обеспечение сбалансированности и внутрипроизводственной пропорциональности структурных элементов производства на инновационной основе;
- поддержание устойчивых стимулов для хозяйствующих субъектов в создании качественно новых технологий, форм организации производства, маркетингового обслуживания, реализации потенциала всех субъектов воспроизводства;
- реализация соответствующей системы государственного экономического регулирования на уровне регионов.

Список литературы.

1. Экономическая теория./ Под ред. В.Д.Камаева. – М.: ВЛАДОС.1998.
2. Уринсон Я. О мерах по оживлению инвестиционного процесса в России. // Вопросы экономики.– 1997– .№1.
3. Андрюшкевич О., Денисова И. Реструктуризация предприятий в переходных экономиках //Стратегическое планирование и развитие предприятий. – Москва. 2002.
4. Жданов В. Организация и финансирование инвестиций. – Калининград. 2000.

Н.П. Харченко, г. Ставрополь

АКТУАЛЬНОСТЬ ФУНКЦИЙ ПРОГНОЗИРОВАНИЯ И АНАЛИЗА ПРИ ПЛАНИРОВАНИИ СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ГОРОДА

Проблемы развития современного города обусловлены влиянием многочисленных факторов: экономических, экологических, социальных, политических, исторических, технических, природных, демографических и т.д. С целью измерения величины влияния каждого фактора приоритетное значение занимает процесс планирования, прогнозирования и анализа показателей развития территории.

Исходными материалами при составлении прогнозов являются сценарные условия по вариантам социально-экономического развития Российской Федерации, а также основные показатели, характеризующие современное состояние и перспективы развития экономики и материалы анализа. К ним относятся:

- изменение численности населения, изменения в его составе (городское и сельское население), а также половозрастной структуры;
- сложившийся объем услуг в расчете на одного жителя;
- рост денежных доходов и расходов населения, в том числе по социальным группам;
- уровень цен и тарифов на услуги;
- данные изучения спроса населения на отдельные виды услуг;
- состояние и развитие материально-технической базы, наличие сети предприятий, оказывающих платные услуги населению;

Используются также стандарты потребления услуг и социальные нормативы, гарантированные государством в том или ином периоде, особенно для слабо защищенных слоев населения. Это касается, в частности, научно-обоснованных норм обеспеченности семей определенным набором услуг через утвержденную потребительскую «корзину». Используются данные бюджетных обследований семей, а также применяются нормативно-правовые документы и акты, регламентирующие развитие сферы услуг в целом и по всем отраслям.

Для анализа текущей социально-экономической ситуации Российской Федерации и разработки прогнозов Минэкономразвития России использует в своей работе информационную базу данных. База данных предназначена для хранения и оперативной обработки отчетной и перспективной информации об основных структурных параметрах и показателях развития экономики Российской Федерации и отдельных ее регионов. В процессе прогнозной работы над региональным аспектом развития отраслей и сфер экономики всем департаментам министерства из базы данных предоставляется необходимая сводная информация по субъектам Федерации по запрашиваемому перечню показателей. База является также информационной основой для обеспечения работы модельного комплекса, позволяющего проводить прогнозные и аналитические отчеты. Основой для заполнения информационной базы данных является информация, присылаемая регионами в форме 2п. Недостаточная и недостоверная информация о развитии субъектов Федерации затрудняет формирование реалистичных сценариев развития, отчет в некоторой степени страдают качество и практическая значимость результатов прогнозирования.

В форме 2п предусмотрена семантическая проверка информации о социально-экономическом развитии регионов РФ. Встроенные макросы позволяют отследить ошибки ввода и сомнительные значения основных экономических показателей.

Используя форму 2п и анализируя показатели социально-экономического развития города Ставрополя, можно свидетельствовать о стабильном развитии экономики и потребительского рынка, малого и среднего предпринимательства, расширении сферы услуг, росте налогового потенциала, улучшении занятости населения. Возрастают заработная плата, как номинальная, так и реальная.

В соответствии с «Планом социально-экономического развития города Ставрополя на 2004-2008 гг.» [2] проводилась планомерная работа по строительству и реконструкции объектов социальной сферы и жилищно-коммунального хозяйства, по развитию инженерной инфраструктуры в новых кварталах, инфраструктуры торговли и сферы услуг.

Предприятиями и организациями всех форм собственности, включая субъекты малого предпринимательства, на развитие экономики и социальной сферы в 2007 году было направлено 6,1 млрд. руб. инвестиций, что на 7% больше по сравнению с 2006 годом в действующих ценах.

Объем инвестиций за вычетом инфляции, по расчетам Территориального органа Федеральной службы государственной статистики по Ставропольскому краю, снизился на 5,8%.

К сожалению, в 2007 году в городском бюджете не были заложены средства для финансовой поддержки товаропроизводителей, привлекающих кредитные средства на техническое перевооружение.

Несмотря на приведенные данные о снижении объема инвестиций в сопоставимых ценах, анализ положения дел в сравнении с другими городами Ставропольского края и городами европейской части Российской Федерации, с которыми комитет обменивается информацией, свидетельствует о достаточно высокой инвестиционной активности в городе.

Среди городов края Ставрополь имеет самый высокий показатель по «объему инвестиций в основной капитал на одного жителя». Краевой центр среди других российских городов в числе лидеров.

Инвестиции в базовые отрасли экономики: промышленность, строительство, транспорт и связь по предварительной оценке составили более 30% от общей суммы капитальных затрат.

Значительный объем финансовых средств по-прежнему направляется в торговлю и отрасли, оказывающие услуги. Возрастают инвестиции в жилищное строительство. В 2007 году сумма вложений за счет всех источников финансирования достигла 1,5 млрд. руб., что составляет 25,3% от общей суммы инвестиций.

Анализ источников инвестиций показал, что наблюдается рост объемов инвестиций за счет привлечения кредитов коммерческих банков. Сегодня банковский сектор имеет значительные кредитные ресурсы, что обеспечит дальнейшее повышение инвестиционной активности предприятий и организаций.

В истекшем году наблюдалось снижение капитальных вложений за счет собственных средств. Это произошло в связи с уменьшением суммы полученной предприятиями и организациями прибыли. Удельный вес собственных средств в общей сумме капитальных затрат составил 26,1%, из них 16,9% за счет прибыли.

Благодаря активной инвестиционной политике идет мобилизация производственного потенциала города. На большинстве промышленных предприятиях стабильно возрастают объемы выпуска продукции.

В прошлом году увеличилось производство лакокрасочных материалов, прицепов и полуприцепов, электрических счетчиков, крупы, безалкогольных напитков, растительного масла, водки и ликероводочных изделий и другой продукции.

Анализ работы предприятий показывает, что в текущем году будет достигнут прирост производства в результате ввода в эксплуатацию новых производств и реконструкции действующих.

В городе сложился динамичный и значительный по своему влиянию сектор малого предпринимательства, который сегодня играет важную роль в обеспечении стабильного экономического развития. Сегодня этот сектор создает новые рабочие места, достаточно активно развивается во всех отраслях экономики. При этом, что особенно важно, малый бизнес динамично развивается в производственной сфере. В городе успешно работает порядка 300 малых производств. Темп роста промышленного производства на предприятиях малого бизнеса выше по сравнению с темпом роста производства на крупных и средних предприятиях. Удельный вес объема промышленной продукции, производимой малым бизнесом, в общегородском объеме производства составляет 9%.

Ассортимент выпускаемой малыми предприятиями продукции достаточно широкий и постоянно обновляется. Наиболее высокими темпами малый бизнес развивается в перерабатывающей отрасли и отрасли строительных материалов.

Город Ставрополь находится в центре аграрного региона. В связи с наличием мощного сырьевого потенциала для перерабатывающей отрасли наибольшее число малых предприятий создано в этой отрасли. В настоящее время порядка 100 малых предприятий выпускают широкий ассортимент продуктов питания.

Объем работ, выполненных малыми предприятиями по договорам строительного подряда, составил около 600 млн. руб. или 31,4% от общегородского объема.

Приоритетными задачами на текущий год можно считать следующие [1]:

- активизировать работу с малым предпринимательством, оказывать реальную поддержку;

- способствовать повышению инвестиционной деятельности, чтобы в текущем году обеспечить прирост инвестиций;
- продолжить реконструкцию рынков, вести планомерную работу по улучшению территориальной доступности торговой сети, упорядочению мелкорозничной торговли, исключению стихийной торговли;
- активизировать работу с работодателями, чтобы добиться своевременной выплаты заработной платы и ее повышения на всех предприятиях до уровня прожиточного минимума и выше.

Анализ социально-экономического развития города Ставрополя за 2007 год показал, что показатели плана в полной мере отражают ситуацию в городе. Что касается перспектив на предстоящие годы, то к ним, помимо тех, что указаны в задачах на текущий год, можно предложить ряд конкретных мероприятий. Например, привлечение инвестиций не просто в город, а в конкретные перспективные отрасли и предприятия. Весьма выгодное географическое положение города Ставрополя позволяет создать крупный региональный торговый центр, включая образование свободного экономического пространства на базе ставропольского аэропорта. Несколько лет назад данный вопрос рассматривался очень серьезно и даже велись переговоры с другими регионами. Предполагалось привлекать инвестиции и из-за рубежа и из других регионов на развитие, расширение нашего аэропорта, который находится в более выгодных географических условиях, чем аэропорт в Мин-Водах (погодные условия позволяют большее число летних часов) [3].

Самым главным недостатком во всем процессе планирования комплексного плана социально-экономического развития города Ставрополя – это малое количество людей, занятых этой работой. С одной стороны, это экономия бюджетных денежных средств. С другой стороны, это слишком объемный документ, работа над которым должна вестись более глобально. Отдел экономики и прогнозов комитета экономического развития и торговли всего лишь обрабатывают полученную ими информацию, которая не всегда бывает реальной, что приводит к неэффективности процесса планирования и недостоверности показателей самого плана.

Еще одним существенным недостатком в процессе планирования комплексного социально-экономического развития города Ставрополя является отсутствие такого важного этапа, как оценка качества проделанной работы, то есть не выполнение контрольно-аналитической функции. Оценка и анализ плановой деятельности позволяет выявить недостатки в методике планирования, повысить эффективность работы в будущем.

Список литературы.

1. Доклад отдела экономики и прогнозов комитета экономического развития и торговли города Ставрополя «Социально-экономическое развитие города Ставрополя за 2007 год».
2. Концепция социально-экономического развития города Ставрополя до 2008г.
3. Прогноз социально-экономического развития города Ставрополя на 2004 год и период до 2008 года.

ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ МОДЕЛЕЙ ЖИЗНЕННОГО ЦИКЛА ОРГАНИЗАЦИИ В УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Рост фирмы на рынке сопряжен с изменением ее организационных состояний, называемых стадиями жизненного цикла организации. Изменения в организации происходят не по схемам формальной логики, они зависят от множества внешних факторов. Моделирование ее развития может быть осуществлено с помощью теории жизненных циклов.

Организационный подход к вопросам управления и развития предусматривает рассмотрение функционирования организации с точки зрения определенных периодов, характерных для любой структуры. В зависимости от того, на какой стадии жизненного цикла находится компания, появляются определенные проблемы и задачи, требуются соответствующие методы и инструменты для их решения. Часто бывает так, что применяемое на одном этапе, не дает результатов на другом.

Грамотное определение стадии жизненного цикла организации позволяет точнее определить конструктивность использования различных управленческих технологий и перспективность привлечения тех или иных менеджеров для работы в компании.

В этой области существует достаточно большое количество исследований, среди которых необходимо отметить труды таких ученых, как И. Адизес, Л. Грейнер, Р. Альстром Содерлинг, С. Хэнкс, З. Сerrasкуэйро, Дж. Ферейра и другие.

В литературе также неоднократно предпринимались попытки систематизации существующих моделей организационного роста и проводились различные исследования, эмпирически подтверждающие целесообразность применения моделей жизненного цикла организации в управленческой деятельности.

Практически все модели, предложенные различными исследователями, имеют сходные черты. Но, что естественно, каждая обладает своими особенностями. В частности, в первую очередь разные исследователи говорят о разном количестве стадий жизненного цикла. К примеру, Л. Грейнер использует в своей модели пять стадий, у С. Хэнкса их шесть, И. Адизес оперирует десятью.

Одной из причин такого расхождения является то, что часть исследователей жизненного цикла организаций не включают в свои модели стадии кризиса и смерти организации. Это объясняется особенными характеристиками стадии кризиса. Так, влияние кризиса на организацию гораздо менее предсказуемо, чем изменения, связанные с ростом, и кризис может наступить на любом этапе, не зависимо от длительности существования организации и уровня ее развития.

Л. Грейнер считает, что развитие организации происходит через пять эволюционных этапов, которые сменяют друг друга вследствие возникновения специфических кризисов, приводящих к революционным преобразованиям в организациях. По мнению автора, важнейшими параметрами, определяющими модель развития организации, являются: возраст и размер организации, этапы эволюции, этапы революции и темпы роста отрасли. Изучение этапов развития организации позволяет сделать вывод, что модель Л. Грейнера в основном применима для крупных организаций, что накладывает ограничения на ее практическое использование.

Другой американский ученый И. Адизес предложил модель жизненного цикла организации, состоящую из десяти фаз. Адизес детально описывает каждую стадию своей модели, при этом он рассматривает не только управленческие технологии, как Грейнер, но и элементы корпоративной культуры и организационного климата. Основная идея модели заключается в соотношении развития организации развитию живого организма. Жизненный цикл организации делится на две фазы: рост и старение. Рост начинается с зарождения и завершается расцветом, проходя через такие этапы, как «выхаживание», «младенчество», «давай-давай», «юность». Старение начинается со стабилизации и завершается «смертью» организации, проходя через этапы «аристократизм», «ранняя бюрократизация», «бюрократизация». Продвижение от одной стадии к другой происходит в результате разрешения ключевых проблем каждого этапа.

И. Адизес выделяет два важных параметра жизнедеятельности организации: гибкость и контролируемость (управляемость). Молодые организации очень гибкие и подвижные, но слабоконтролируемые. Когда организация взрослеет, соотношение изменяется: контролируемость возрастает, а гибкость уменьшается.

Адизес охватывает более широкий спектр характеристик, чем Грейнер, при этом многие исследователи склоняются к мысли, что его модель в большей степени соответствует модели организации как открытой системы. Однако при применении модели Адизеса так же возникают определенные ограничения: сложность точного определения этапа развития организации, непараллельность развития разных подразделений в крупных компаниях и ряд других.

В связи с этим специалисты склоняются к идеи комбинации моделей как инструментария организационной диагностики. Модель жизненного цикла организации может служить инструментом диагностики ее развития, проблем и устранения текущих трудностей, так как позволяет компаниям своевременно осуществлять стратегические преобразования для обеспечения цикличности и стабильного развития.

Список литературы.

1. И. Адизес. Управление жизненным циклом корпорации. – СПб.: Питер, 2007.
2. Филонович С.Р., Кулешевич Е.И. Теория жизненных циклов И. Адизеса и российская действительность//Социологические исследования, –1996. –№10.
3. П. Друкер. Практика менеджмента. – М.: Вильямс, 2000.

Г.С.Шелкоплясова, г. Ставрополь

БИЗНЕС И ОБРАЗОВАНИЕ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

На современном этапе социально-экономического развития России большое внимание уделяется её стратегическим линиям. Среди них основное место занимают вопросы совершенствования предпринимательства, а именно инвестиционный климат, инновационное развитие, формирование благоприятной среды для ведения бизнеса и, кроме этого, вопросы образования. Достижение результатов по решению задач в данных областях представляется возможным только при их тесном взаимодействии. Здесь следует сказать о проблемах бизнес-образования в России, поскольку именно в этой сфере вопросы бизнеса и образования сталкиваются непосредственно и соприкасаются наиболее тесно.

Известно, что бизнес-школы должны обучать организаторов экономической жизни, среди них – менеджеры и предприниматели. Сегодня от руководителя организации требуется высочайший профессионализм и ответственность, умение принимать продуманное, взвешенное решение, идти на оправданный риск и исключать всё неэффективное. В этом случае недостаточно только предпринимательского таланта и практического опыта управления, необходимы знания современных технологий управления бизнесом, умения и навыки их применения, т.е. требуется специальное управленческое образование.

На современном этапе можно выделить ряд особенностей, которые в основном влияют на проблемы российского образования в целом и бизнес-образования, в частности:

- резкий рост динамики потребностей и технологий, предопределяющий качественное повышение неопределённости социально-экономических процессов;
- способность человека и института адаптироваться к быстро меняющимся потребностям и приоритетам;
- индивидуализация производства и его ориентация на потребности конкретного потребителя;
- ключевой приоритет деятельности государства – инвестиции в человеческий капитал (в первую очередь в образование и здравоохранение);
- демографический кризис;
- институциональный кризис отраслей, связанный с человеческим капиталом (образование, здравоохранение, пенсионная система и т.д.).

Отсюда прослеживаются тенденции развития современного образования, а именно:

- сохранение традиционной модели образования невозможно, т.к. формируется принципиально новая система непрерывного образования, базирующаяся на особенностях постиндустриального общества;
- изменение финансовой модели образования неизбежно;
- увеличатся индивидуальные тенденции в образовании (выбор не самого учебного заведения как такового, а индивидуализации его программ);
- глобализация влияет на изменение политики самого образовательного учреждения с учётом конкуренции на международном образовательном рынке, что предполагает формирование совместных программ с различными образовательными институтами, включая зарубежные;
- несомненно, увеличивается значение практической направленности образования, связанной с получением набора компетенций.

Итак, трансформации системы образования и бизнес-образования включают: переход к разработке индивидуальных образовательных траекторий к максимально гибким «клиентоориентированным» схемам, основанным на кредитно-модульном принципе, компетентностном подходе, повышенных требованиях к качеству образования на всех его этапах. Обучать клиентов (слушателей) надо на протяжении всей жизни, и постдипломные программы начинают играть всё большую роль на рынке образовательных услуг [1].

На развитие бизнес-образования воздействуют различные факторы, это и экономические, и социально-демографические, и образовательные в целом. Кроме этого, следует учитывать также и национально-культурные особенности бизнес-образования. О некоторых их аспектах можно сказать, что:

- на развитие бизнес-образования положительно влияет благоприятная экономическая конъюнктура;

- анализ по социально-демографическим аспектам развития бизнес-образования показывает, что довольно устойчиво прослеживается тенденция к выравниванию обучающихся по полу и возрасту, которая находится в границах 26 – 36 лет (причём в России, это преимущественно мужчины 30-35 лет, состоящие в браке, имеющие стаж работы 7-11 лет, а в США – мужчины в возрасте до 30 лет);

- высшее образование и бизнес, развивающиеся в определённой внешней среде, с влиянием на них политических, социокультурных и других факторов, сами могут рассматриваться как элементы внешней среды, оказывающие влияние на развитие бизнес-образования. Стало уже очевидным влияние высшего образования на развитие бизнес-образования, т.к. чем больше выпускников вузов, тем больше потенциальная кадровая база для бизнес-образования и следовательно спрос на его услуги.

Сегодня можно наблюдать появление отдельных типов школ бизнеса: корпоративные университеты (подразделения крупных корпораций по переподготовке собственного персонала), тренинговые организации с краткосрочными программами, образовательные подразделения крупных консалтинговых фирм. Что касается учебных заведений по предоставлению услуг в области бизнес-образования, то существует несколько их типов: бизнес-школы при классических университетах, самостоятельные бизнес-школы (близкие к университетским школам), бизнес-школы, создаваемые корпорациями, но не являющиеся их структурными подразделениями, корпоративные университеты, учебные подразделения, создаваемые консалтинговыми фирмами, тренинговые компании.

С возникновением в России новой экономической системы стали возникать бизнес-школы, ориентированные на западные образцы. У отдельных школ дела обстояли неплохо – «во всяком случае рынок образовательных услуг быстро рос, как и цены на эти услуги»[2]. На современном этапе возникла необходимость переосмысления бизнес-образования в соответствии с ориентацией на будущие вызовы и спрос, опираясь на накопленный опыт наиболее передовых структур, на их организационные, финансовые и институциональные решения.

Список литературы.

1. Май В., Сеферян А. Бизнес-образование рубежа веков: вызовы времени и тенденции развития / Май В., Сеферян А. – Вопросы экономики. – №10 – 2007.-С.78
2. Об истории становления и развития бизнес-образования в России./Бизнес- образование: специфика, программы, технологии, организации. – М.: Издательский дом ГУ-ВШЭ, 2004.- С.90- 110).

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Акименко В.М. – к.пед.н., доцент кафедры коррекционной педагогики Ставропольского государственного педагогического института.

Анисимова О.С. – ассистент кафедры высшей математики Донского государственного аграрного университета.

Артеменкова Л.Ф. – к.пед.н., доцент кафедры специальной психологии Ставропольского государственного педагогического института.

Арутюнян М.М. – старший преподаватель кафедры теории музыки Ставропольского государственного педагогического института.

Бабаян А.В. – д.пед.н., профессор кафедры общегуманитарных дисциплин и иностранных языков филиала ФГОУ ВПО «Северо-Кавказская академия государственной службы» г. Пятигорска.

Бадасарян А.С. – к.биол.н., доцент кафедры биологии и экологии Ставропольского государственного педагогического института.

Базарова Г.З. – аспирант Ставропольского государственного педагогического института.

Баленко Е.Г. – к.сельхоз.н, доцент, зав.кафедрой физики Донского государственного аграрного университета.

Безродная И.В. – студентка 4 курса Ставропольского государственного педагогического института.

Белевцев В.В. – к.пед.н., доцент кафедры физической культуры Ставропольского государственного педагогического института

Белевцова А.М. – старший преподаватель кафедры народных инструментов Ставропольского государственного педагогического института.

Белов А.К. – к.пед.н., доцент кафедры физической культуры Ставропольского государственного педагогического института.

Белова Л.В. – старший преподаватель кафедры теоретических основ физической культуры Ставропольского государственного университета.

Бережная О.В. – к.пед.н., старший преподаватель кафедры специальной психологии Ставропольского государственного педагогического института.

Бибарсова Г.Ш. – к.пед.н., доцент кафедры прикладной информатики и информационных технологий Ставропольского государственного педагогического института.

Близначенко М.В. – старший преподаватель кафедры теории музыки Ставропольского государственного педагогического института.

Бобрышов С.В. – д.пед.н., зав.кафедрой воспитания, социализации и развития личности, проректор по научно-исследовательской работе Ставропольского государственного педагогического института.

Богданова О.Г. – старший преподаватель кафедры иностранных языков Ставропольского государственного педагогического института.

Бойкова В.С. – ассистент кафедры теории и истории педагогики Ставропольского государственного педагогического института.

Борозинец Н.М. – к.психол.н., доцент, зав.кафедрой коррекционной педагогики Ставропольского государственного педагогического института.

Бровкина М.А. – к.эконом.н., старший преподаватель кафедры экономики, менеджмента и рекламы Ставропольского государственного педагогического института

Будницкая Т.А. – соискатель ГОУ ВПО МГПУ, музыкально-педагогического факультета, педагог-репетитор по эстрадному вокалу.

Волкова А.А. – старший преподаватель кафедры теории музыки Ставропольского государственного педагогического института.

Гиршович В.С. – к.пед.н., доцент, зав.кафедрой математики Ставропольского государственного педагогического института.

Глушкова Н.Г. – аспирант Ставропольского государственного педагогического института.

Горелов А.А. – д.пед.н., профессор кафедры теории и методики парусных видов спорта Санкт-Петербургского государственного университета физической культуры им. П.Ф. Лесгафта.

Горлова Л.Г. – старший преподаватель кафедры фортепиано Ставропольского государственного педагогического института.

Гостунская Я.И. – к.психол.н., старший преподаватель кафедры коррекционной педагогики Ставропольского государственного педагогического института.

Грединар Л.В. – соискатель Ставропольского государственного педагогического института.

Григорьев А.Ф. – к.пед.н., доцент, зав.кафедрой народных инструментов Ставропольского государственного педагогического института.

Грузков В.Н. – д.филос.н., профессор кафедры философии и культурологи Ставропольского государственного педагогического института.

Дворникова Е.И. – д.пед.н., зав.кафедрой русской и зарубежной литературы Ставропольского государственного педагогического института

Дворядкина Е.В. – ассистент кафедры специальной психологии Ставропольского государственного педагогического института.

Долотова Т.Н. – к.филол.н., доцент кафедры русского языка Ставропольского государственного педагогического института

Доманов А.И. – зав. кафедрой управления образования Ставропольского краевого института повышения квалификации работников образования.

Духавнева А.В. – к.пед.н., доцент кафедры инженерной педагогики Новочеркасской государственной меллиоративной академии.

Евмененко Е.В. – к.психол.н., доцент кафедры специальной психологии, декан факультета коррекционной педагогики Ставропольского государственного педагогического института.

Ершова В.В. – к.психол.н., старший преподаватель кафедры специальной психологии Ставропольского государственного педагогического института.

Ефимцева И.В. – аспирант Ставропольского государственного педагогического института.

Жукова С.В. – к.психол.н., доцент кафедры коррекционной педагогики Ставропольского государственного педагогического института.

Жураховская Т.Г. – аспирант Ставропольского государственного педагогического института.

Жучкова А.Ю. – аспирант Ставропольского государственного педагогического института.

Исаева Л.В. – учитель истории МОУ кадетской школы им. Ермолова г. Ставрополя.

Калантарян Л.А. – к.пед.н., доцент кафедры теории музыки Ставропольского государственного педагогического института.

Калюгина С.Н. – к.эконом.н., доцент кафедры менеджмента Северо-Кавказского государственного технического университета.

Каменева Г.Н. – к.истор.н., доцент кафедры теории и методики преподавания исторических и филологических дисциплин Ставропольского государственного педагогического института.

Клеменчук С.П. – ассистент кафедры хореографии Ставропольского государственного педагогического института.

Козловская Г.Ю. – к.психол.н., доцент, зав.кафедрой специальной психологии Ставропольского государственного педагогического института.

Козырева И.В. – к.пед.н., старший преподаватель кафедры хорового дирижирования.

Колесникова Э.Г. – к.истор.н., старший преподаватель кафедры теории и методики преподавания исторических и филологических дисциплин Ставропольского государственного педагогического института.

Кофанова В.А. – к.филол.н., старший преподаватель кафедры русской и зарубежной литературы Ставропольского государственного педагогического института.

Красильников В.В. – к.тех.н., профессор кафедры прикладной информатики и информационных технологий Ставропольского государственного педагогического института.

Крупина О.В. – старший преподаватель кафедры теории и методики преподавания исторических и филологических дисциплин Ставропольского государственного педагогического института.

Кузнецова Т.Б. – к.филол.н., старший преподаватель кафедры русского языка Ставропольского государственного педагогического института.

Кульчицкая И.Ю. – к.пед.н., старший преподаватель кафедры начального и дошкольного образования Ставропольского государственного педагогического института.

Курьсь В.Н. – д.биол.н., профессор Ставропольского государственного университета.

Латышева А.Н. – доцент кафедры фортепиано Ставропольского государственного педагогического института.

Лещенко М.Ю. – старший преподаватель кафедры высшей математики Донского государственного аграрного университета.

Лещинин С.В. – старший преподаватель кафедры физической культуры Ставропольского государственного педагогического института.

Лубашов В.А. – директор государственного образовательного учреждения среднего профессионального образования «Региональный политехнический колледж» г. Буденновска.

Лунева Е.С. – соискатель Ставропольского государственного педагогического института.

Луценко М.Г. – ассистент кафедры теории музыки Ставропольского государственного педагогического института.

Лушина А.П. – аспирант Ставропольского государственного педагогического института.

Магомедов Р.Р. – д.пед.н., профессор, зав.кафедрой физической культуры Ставропольского государственного педагогического института.

Макаренко Е.А. – к.пед.н, доцент, зав.кафедрой иностранного языка Ставропольского государственного педагогического института.

Малинтаки В.В. – аспирант Ставропольского государственного педагогического института.

Манаенко Г.Н. – д.филол.н., профессор кафедры русского языка Ставропольского государственного педагогического института.

Манаенко С.А. – к.филол.н., доцент кафедры теории и методики преподавания исторических и филологических дисциплин Ставропольского государственного педагогического института.

Маслакова Е.А. – старший преподаватель кафедры хореографии Ставропольского государственного педагогического института.

Маслюк С.А. – командир учебной роты Ставропольского высшего военного авиационно-инженерного училища.

Медведева Н.А. – к.психол.н., доцент кафедры физической культуры Ставропольского государственного педагогического института.

Мелихова Ю.Ю. – методист учебно-методического управления Забайкальского государственного гуманитарно-педагогического университета им. Н.Г. Чернышевского.

Морозов А.П. – начальник курса факультета МТС Ставропольского военного института связи.

Морозова В.Н. – к.социол.н., старший преподаватель кафедры экономики, менеджмента и рекламы Ставропольского государственного педагогического института.

Муравлева В.В. – воспитатель ДОО «Радуга» № 64 г. Ставрополя.

Мустафиева Е.Ф. – ассистент кафедры менеджмента Северо-Кавказского государственного технического университета.

Назаренко Н.Н. – аспирант Ставропольского государственного педагогического института.

Налбандьян М.А. – к.пед.н., доцент, зав. кафедрой фортепиано Ставропольского государственного педагогического института.

Немашкалов П.Г. – к.истор.н., старший преподаватель кафедры истории и права Ставропольского государственного педагогического института.

Нестеров А.С. – к.истор.н., доцент кафедры истории и права Ставропольского государственного педагогического института.

Новикова О.Н. – к.истор.н., старший преподаватель кафедры истории и права Ставропольского государственного педагогического института.

Новосельцева А.П. – к.географ.н., доцент кафедры экономики, менеджмента и рекламы Ставропольского государственного педагогического института.

Носенко М.А. – к.биол.н., старший преподаватель кафедры биологии и экологии Ставропольского государственного педагогического института.

Овсяникова Л.Д. – к.пед.н., декан факультета искусств Ставропольского государственного педагогического института.

Овчаренко Т.С. – к.истор.н., доцент кафедры истории и права Ставропольского государственного педагогического института.

Остапенко С.В. – старший преподаватель кафедры хореографии Ставропольского государственного педагогического института.

Острикова И.Н. – старший преподаватель кафедры теории музыки Ставропольского государственного педагогического института.

Панькова Л.И. – к.пед.н., доцент кафедры теории и истории педагогики Ставропольского государственного педагогического института.

Парахина В.Н. – д.эконом.н., профессор, зав.кафедрой менеджмента Северо-Кавказского государственного технического университета.

Петренко И.А. – доцент кафедры естественнонаучных и технических дисциплин СКФ БГТУ им. В.Г. Шухова г. Пятигорска

Петьков В.А. – аспирант Армавирского государственного педагогического университета.

Пилипенко А.А. – старший преподаватель кафедры физической подготовки и спорта Ставропольского высшего военного авиационно-инженерного училища.

Пилипенко В.И. – старший преподаватель кафедры математики Ставропольского государственного педагогического института.

Поверенная О.И. – к.пед.н., доцент факультета управления и психологии Кубанского государственного университета.

Попрядухина Е.А. – к.психол.н., доцент кафедры педагогики и психологии Ставропольского государственного аграрного университета.

Потетенева О.Е. – аспирант Ставропольского государственного педагогического института.

Пьянов А.И. – к.социол.н., доцент кафедры социологии и социальной работы Северо-Кавказского государственного технического университета.

Пьянова Н.А. – аспирант Ставропольского государственного педагогического института.

Пянзина Ю.Г. – ассистент кафедры хореографии Ставропольского государственного педагогического института.

Редько Л.Л. – д.пед.н., профессор, зав.кафедрой философии и культурологии, ректор Ставропольского государственного педагогического института.

Родионова А.В. – аспирант Ставропольского государственного педагогического института.

Синицина О.А. – ассистент кафедры Донского государственного аграрного университета.

Скрипак И.А. – старший преподаватель кафедры социо-гуманитарных дисциплин Ставропольского института экономики и управления им. О.В. Казначеева.

Слезко Т.В. – ассистент кафедры инженерной педагогики Новочеркасской государственной мелодраматической академии.

Слюсарева Е.С. – к.психол.н., старший преподаватель кафедры специальной психологии Ставропольского государственного педагогического института.

Сляднева Л.Н. – д.пед.н., доцент, зав.кафедрой хореографии Ставропольского государственного педагогического института.

Смагина М.В. – к.социол.н., доцент кафедры воспитания, социализации и развития личности Ставропольского государственного педагогического института.

Смольник Т.В. – старший преподаватель кафедры физического воспитания Шахтинского института (филиал) Южно-Российского государственного технического университета (Новочеркасского политехнического института).

Соколова Е.В. – концертмейстер кафедры фортепиано Ставропольского государственного педагогического института.

Спербер О.И. – ассистент кафедры хорового дирижирования Ставропольского государственного педагогического института.

Стрельникова Л.Н. – к.филол.н, старший преподаватель кафедры русской и зарубежной литературы Ставропольского государственного педагогического института.

Стурова М.С. – студентка Ставропольского государственного педагогического института.

Сухиташвили Л.С. – доцент кафедры фортепиано Ставропольского государственного педагогического института.

Сысоева О.С. – доцент кафедры иностранных языков Шахтинского института (филиал) Южно-Российского государственного технического университета (Новочеркасского политехнического института).

Тоискин В.С. – к.тех.н., профессор кафедры прикладной информатики и информационных технологий Ставропольского государственного педагогического института.

Токаренко И.И. – старший преподаватель кафедры экономики, менеджмента и рекламы Ставропольского государственного педагогического института.

Трембикова А.А. – к.пед.н., доцент кафедры теории и методики преподавания исторических и филологических дисциплин Ставропольского государственного педагогического института.

Трущелёва А.В. – старший преподаватель кафедры специальной психологии Ставропольского государственного педагогического института.

Умрихина Ю.М. – старший преподаватель кафедры фортепиано Ставропольского государственного педагогического института.

Устинович Н.О. – аспирант Ставропольского государственного педагогического института.

Халяпина Л.В. – к.пед.н., доцент кафедры теории и методики преподавания исторических и филологических дисциплин Ставропольского государственного педагогического института.

Харченко Н.П. – к.эконом.н., доцент кафедры менеджмента Северо-Кавказского государственного технического университета.

Чуприна А.А. – к.филос.н., доцент кафедры философии и культурологии Ставропольского государственного педагогического института.

Шацкая Е.Ю. – к.эконом.н., доцент кафедры менеджмента Северо-Кавказского государственного технического университета.

Шелкоплясова Г.С. – д.эконом.н., доцент, зав.кафедрой экономики, менеджмента и рекламы Ставропольского государственного педагогического института.

Шеховцова Т.С. – старший преподаватель кафедры коррекционной педагогики Ставропольского государственного педагогического института.

Шумакова А.В. – к.пед.н., профессор кафедры теории и истории педагогики, проректор по учебной работе Ставропольского государственного педагогического института.

Щупленков О.В. – соискатель Ставропольского государственного педагогического института, преподаватель ГОУ СПО «Педагогический колледж» г. Ессентуки.

Эршов Т.Д. – педагог-коррекционер в МОУ СОШ №11. г. Ставрополя

Язвинская С.Д. – старший преподаватель кафедры математики Ставропольского государственного педагогического института.

Содержание

РАЗДЕЛ I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

<i>Редько Л.Л.</i> Регионализация как методологическая детерминанта организации и развития профессионального педагогического образования	3
<i>Акименко В.М.</i> Пошаговая технология в экспериментальных исследованиях с применением метода моделирования	8
<i>Анисимова О.С., Сеницина О.А.</i> Позиции отечественных педагогов и общественных деятелей XIX – начала XX века по вопросам женского образования в России	10
<i>Бабаян А.В., Петренко И.А.</i> Основные подходы отечественных и зарубежных педагогов XX – начала XXI века в определении понятия «педагогическая технология»	12
<i>Базарова Г.З.</i> Пословицы и поговорки как источник нравственного воспитания ставропольских туркмен	18
<i>Бибарсова Г.Ш.</i> Формирование гражданственности как цель и результат воспитания	22
<i>Бобрышов С.В.</i> Значение методологических детерминант в постановке современного историко-педагогического исследования	24
<i>Богданова О.Г., Стурова М.С.</i> Мотивы изучения иностранных языков студентами неязыковых специальностей в педагогическом вузе	27
<i>Бойкова В.С.</i> Развитие образования в условиях глобализации российского общества	29
<i>Гиришович В.С.</i> Элементы истории в обучении математики	32
<i>Доманов А.И.</i> Модернизация муниципальной системы образования как педагогическая и управленческая проблема	33
<i>Духавнева А.В.</i> Народный театр как культурно-просветительская форма образования взрослых в России конца XIX – начала XX века	39
<i>Исаева Л.В.</i> Организация познавательной деятельности учащихся в технологии «педагогическая мастерская»	42
<i>Лубашов В.А.</i> Становление педагогической журналистики в России в XIX веке ..	46

Маслюк С.А., Белевцев В.В., Белов А.К. Военно-профессиональные качества как значимые личностные образования	52
Морозов А.П. Особенности гражданского воспитания в военном вузе	55
Муравлева В.В. Музейная педагогика как средство приобщения детей дошкольного возраста к истокам русской народной культуры	58
Нестеров А.С. Современные проблемы профессионально-технического образования как отражение социально-экономических противоречий в обществе	60
Носенко М.А. Проблемно-предметный подход в построении курса «Концепции современного естествознания»	62
Овсяникова Л.Д. Становление идей педагогической этики	64
Панькова Л.И. Повышение квалификации специалиста как научно-практическая проблема	67
Пилипенко В.И. О понятие «математическое мышление» в современной психолого-педагогической литературе	70
Поверенная О.И. Компетентностный и субъектный подход в образовании современного школьника	73
Слезко Т.В. Детерминанты развития современного профессионального образования	78
Трембилова А.А. Проблема формирования познавательного интереса младших школьников в исторической педагогике	80
Халяпина Л.В., Багдасарян А.С. Профессиональная составляющая коммуникативной личности педагога и юриста: перспективы исследования	83
Шеховцова Т.С. Педагогическое прогнозирование как проблема общего и профессионального образования	86
Шумакова А.В. Интегративный подход как методологическое средство проектирования образовательного пространства педагогического вуза	90
Шупленков О.В. Патриотическое воспитание в контексте философской концепции представителей русского зарубежья	93

РАЗДЕЛ II. ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

Грединар Л.В. «Профессиональное самоопределение»: к определению понятия	96

Кульчицкая И.Ю. Арт-терапевтические приемы в курсе «Путь к самопознанию»	99
Лушина А.П. Роль сознательного и бессознательного в формировании эстетического вкуса личности	101
Назаренко Н.Н. «Культура межнационального общения»: к определению понятия	105
Попрядухина Е.А. Психологические особенности профессионального самоопределения студентов вуза	108
Смагина М.В. Социализация детей в условиях семейного насилия	109

РАЗДЕЛ III. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ

Артеменкова Л.Ф. Значение детской психиатрии в подготовке специалистов, работающих с детьми с отклонениями в развитии	112
Бережная О.В. К вопросу о формировании социально-адаптивной личности воспитанника детского дома	115
Борозинец Н.М. Особенности социально-психологической адаптации детей дошкольного возраста с нарушениями речи	117
Гостунская Я.И. Теоретико-методологические основания девиантной виктимности	119
Дворядкина Е.В. Наркомания и формы организации её педагогической профилактики	122
Евмененко Е.В. Формирование коммуникативной культуры студентов дефектологических специальностей	124
Ершова В.В. Формирование совместной продуктивной деятельности дошкольников с нарушениями слуха в игре	128
Жукова С.В. Особенности овладения орфографическим навыком учащимися классов коррекционно-развивающего обучения	130
Козловская Г.Ю. Роль пространственно-развивающей среды в реабилитации детей с двигательными нарушениями в условиях дошкольного образовательного учреждения	133
Приленко Ю.В. Агрессивное поведение старших дошкольников, воспитывающихся в условиях материнской депривации	136
Слюсарева Е.С. Психокоррекционная работа с семьями, имеющими детей с отклонениями в развитии	138

<i>Трущелёва А.В.</i> Педагогический аспект использования сказки в развитии социального опыта детей	141
<i>Эршов Т.Д., Пьянова Н.А.</i> Использование информационных технологий в обучении детей с особыми интеллектуальными возможностями в пубертатный период	145

РАЗДЕЛ IV. ИСКУССТВО И ОБРАЗОВАНИЕ: ПРОБЛЕМЫ И ТЕХНОЛОГИИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

<i>Арутюнян М.М.</i> Применение герменевтики в музыкальном исполнительстве и переводоведении	147
<i>Белевцова А.М.</i> Структура музыкально-педагогической направленности будущего учителя музыки	149
<i>Будницкая Т.А.</i> Роль современной музыки в профессиональном становлении подростков, обучающихся эстраднему пению	153
<i>Волкова А.А.</i> Пути формирования образно-ассоциативного мышления будущих учителей музыки	157
<i>Горлова Л.Г.</i> Понятие «регулируемый образ» и его роль в вокальной работе в педагогическом вузе	160
<i>Григорьев А.Ф.</i> Традиционная казачья культура Ставрополя как предмет исследования	162
<i>Калантарян Л.А.</i> Этнокультурное воспитание в процессе подготовки учителя музыки	165
<i>Козырева И.В., Безродная И.В.</i> Детерминантный анализ педагогического мастерства современного хормейстера	167
<i>Латышева А.Н.</i> О роли психологического фактора в процессе подготовки музыкантов-исполнителей к профессиональной деятельности	170
<i>Луценко М.Г.</i> Общественное и семейное музыкальное воспитание в России начала XX века	172
<i>Налбандян М.А.</i> Дефиниция «социально-эстетическое воспитание личности» в педагогической науке	174
<i>Налбандян М.А., Соколова Е.В.</i> Особенности психофизиологической подготовки музыканта-исполнителя к концертному выступлению	177
<i>Остапенко С.В.</i> Танец как древнейшая форма народной культуры и способ формирования нравственной личности	180
<i>Острикова И.Н.</i> Мануальное искусство дирижирования как художественно-пластическая форма музыкальной деятельности	182

<i>Сляднева Л.Н., Маслакова Е.А.</i> Выразительность двигательного действия как составляющая невербального общения	185
<i>Сляднева Л.Н.</i> Реалии и перспективы современного художественного образования	187
<i>Спербер О.И.</i> Значение интеграции искусств в образовании школьников ...	191
<i>Сухитаишвили Л.С.</i> Развивающее обучение как основная идея фортепианно-исполнительской подготовки музыканта	193
<i>Умрихина Ю.М.</i> Возможности исполнительской деятельности в процессе формирования эстетической культуры будущего учителя музыки	195
<i>Чуприна А.А.</i> Искусство и образование в формировании целостной личности ...	197

РАЗДЕЛ V. АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ИСТОРИИ И ФИЛОСОФИИ

<i>Грузков В.Н.</i> Современный взгляд на предмет философии	200
<i>Жураховская Т.Г.</i> Миссионерская деятельность на Кавказе до начала XIX века ...	203
<i>Каменева Г.Н.</i> Вузовская интеллигенция Северного Кавказа в годы Великой Отечественной войны (1941-1945 гг.)	205
<i>Колесникова Э.Г.</i> Гендерная дифференциация социальной занятости ставропольского населения в последней четверти XIX – начале XX века	210
<i>Немашкалов П.Г.</i> Издательское дело России на рубеже XIX – XX веков ...	214
<i>Новикова О.Н.</i> Австрийская школа конца XIX в. глазами ее учеников (по материалам воспоминаний Стефана Цвейга)	216
<i>Овчаренко Т.С.</i> К вопросу о феномене российских реформ	218

РАЗДЕЛ VI. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ЯЗЫКА, ТЕКСТА, ДИСКУРСА

<i>Глушкова Н.Г.</i> Концепт как лингвокультурологическая категория	222
<i>Дворникова Е.И.</i> Диалогическая концепция культуры М.М. Бахтина	225
<i>Долотова Т.Н.</i> Авторская картина мира в поэтических текстах В. Головина ...	229
<i>Жучкова А.Ю.</i> Экспрессивные средства выражения авторской позиции в аналитических жанрах публицистического дискурса	233
<i>Кофанова В.А.</i> Синтактика музыкально-поэтического текста АП	236
<i>Крупина О.В.</i> Культуроведческий аспект в обучении русскому языку	241

Кузнецова Т.Б. Гендерный аспект изучения микропонимов	243
Лунева Е.С. Реализация различных видов норм в жанровых высказываниях участников судебного заседания	245
Манаенко Г.Н. Семантический уровень – ментальный лексикон – концептуальная структура	247
Манаенко С.А. Способы отображения интенциональной направленности текста	254
Родионова А.В. Особенности языковых средств романов Ф.М. Достоевского	258
Скрипак И.А., Макаренко Е.А. Метафора в научном дискурсе	262
Стрельникова Л.Н. О личности и духовных традициях в детской литературе ..	266

РАЗДЕЛ VII. ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

Баленко Е.Г., Лещенко М.Ю. Информационные технологии в обучении физике и математике в современном вузе	270
Бибарсова Г.Ш. Формирование информационной культуры учащихся ..	271
Мелихова Ю.Ю. Использование образовательных интернет-ресурсов в подготовке учителей к профильному обучению школьников	274
Красильников В.В., Тоискин В.С., Малиатаки В.В. Антропологические аспекты преподавания информатики в гуманитарном вузе	276
Ефимцева И.В. Формирование толерантности в условиях информационного пространства internet	278
Тоискин В.С., Красильников В.В. Информационно-технологическое обеспечение интегративного образовательного пространства педагогического вуза	280
Устинович Н.О. Использование информационных технологий в образовательном процессе ДОУ	282

РАЗДЕЛ VIII. ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЕ: ИСТОРИЧЕСКИЕ, ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ

Белов А.К., Лецишин С.В., Медведева Н.А. Психолого-педагогические условия формирования компетентности будущих учителей начальных классов в области физической культуры	285

Ближниченко М.В. Эмоционально-чувственная составляющая полоролевой двигательного-пластической подготовки будущего педагога-воспитателя в области физической культуры	287
Горелов А.А. О проблеме привлечения молодёжи к занятиям физической культурой	290
Клеменчук С.П. Формирование телесной пластичности подростков 15 – 16 лет на основе смысло-ориентированного двигательного действия	291
Курьсь В.Н. Физическая культура как возможность социализации будущего педагога	294
Магомедов Р.Р., Белов А.К., Белова Л.В. Исторический ракурс проблемы здоровьесбережения в отечественной педагогике	299
Петьков В.А., Белов А.К., Пилипенко А.А. Компетентность офицера-воспитателя военного вуза в сфере физической культуры	301
Потетенева О.Е. Формирование координационно-двигательной креативности будущих педагогов начальной школы средствами танцевально-ритмической гимнастики	303
Пянзина Ю.Г. Проблема ценностного отношения к телесности в сфере физического воспитания детей младшего школьного возраста	305
Смолюк Т.В., Сысоева О.С. Физическая культура в вузе – фактор здоровьесбережения студентов	308
Язвинская С.Д. Педагогика здоровьесбережения в условиях информатизации обучения	309

РАЗДЕЛ IX. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ СТРАНЫ И РЕГИОНА

Бровкина М.А., Морозова В.Н. Развитие многоуровневого образовательного комплекса (МОК) на современном этапе в России	313
Калюгина С.Н. Актуальность и проблемы развития теории социального менеджмента	315
Мустафиева Е.Ф. Сущность и значение муниципального менеджмента .	318
Новосельцева А.П. К вопросу о привлечении иностранных инвестиций в экономику Российской Федерации и Ставропольского края	321
Парахина В.Н. Воздействие науки менеджмента на развитие российской экономики	324
Пьянов А.И. О разработке комплексной целевой программы развития школьного образования как одного из инструментов современного менеджмента	327

Токаренко И.И. Региональный аспект экономического статуса предприятия ..	329
Харченко Н.П. Актуальность функций прогнозирования и анализа при планировании социально-экономического развития города	331
Шацкая Е.Ю. Особенности применения моделей жизненного цикла организации в управленческой деятельности	335
Шелкоплясова Г.С. Бизнес и образование: теоретический аспект	336
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ	339

Для заметок

Для заметок

Для заметок

Для заметок

Для заметок

Для заметок

Научное издание

**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ НАУКА И
ПРАКТИКА – РЕГИОНУ**

**МАТЕРИАЛЫ
X региональной научно-практической конференции**

1-10 апреля 2008 года

Корректор Т.Б. Кузнецова,
Компьютерная верстка П.Г. Немашкалов

Формат 60x84 $\frac{1}{16}$	Подписано в печать 25.03.08	Уч.-изд.л. 24,95
Бумага офсетная	Усл.печ.л. 20,58	Заказ 163
	Тираж 170 экз.	

Отпечатано в